

KAAOKSEN KAUTTA TAI HITAASTI KIIRUHTAEN
Pedagoginen muutosprosessi luokanopettajan näkökulmasta

Katriina Kukkamäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2006
Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Soveltavan kasvatustieteen laitos

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	3
2 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU JA TOIMINTA.....	6
2.1 Pedagoginen ajattelu.....	6
2.1.1 Opettajan ajattelun tutkimus.....	6
2.1.2 Opettajan pedagoginen ajattelu päätöksentekona.....	8
2.1.3 Uskomukset, tieto ja teoriat pedagogisessa ajattelussa	9
2.2 Pedagoginen toiminta opetus-opiskelu-oppimisprosessissa.....	14
3 MUUTOS- JA KEHITYSKÄSITTEET KOULUKONTEKSTISSA	18
3.1 Muutoksen ja kehityksen määrittelyä.....	18
3.2 Muutuskäsitteet tässä tutkimuksessa	21
4 PEDAGOGISEN AJATTELUN JA TOIMINNAN MUUTOS.....	23
4.1 Opettaja koulun muutoksessa	24
4.2 Opettajan muutos ja kehitys	26
4.2.1 Ammatillinen kehitys ja luonnollinen muutos	27
4.2.2 Merkittävät oppimiskokemukset ja kriittiset tapahtumat	30
4.2.3 Elämäkerrat muutoksen kuvaajina.....	33
4.3 Opettajan ajattelun ja uskomusten muutos	34
4.3.1 Ajattelun ja toiminnan ristiriidat	36
4.3.2 Reflektio muutoksen edistäjänä.....	40
4.4 Opettaja muutosagenttina	43
4.5 Toiminnan muutos.....	45
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	49
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTON KÄSITTELY.....	51
6.1 Kvalitatiivinen tutkimusote	51
6.2 Elämäkerrallisuus tapaustutkimuksessa	51
6.3 Menetelmällinen triangulaatio.....	54
6.3.1 Kirjoitelma metodisena apuvälineenä	54
6.3.2 Teemahaastattelu	56
6.4 Tutkimuksen aineisto.....	57
6.4.1 Tutkimushenkilöt.....	57
6.4.2 Aineistonkeruu	59

6.5 Aineiston käsittely ja luokittelun perusteet	60
6.5.1 Kirjoitelman analysointi	62
6.5.2 Haastattelun analysointi.....	63
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	65
7.1 Muutosprosessin vaiheiden erittelyä	66
7.1.1 Muutospäätöksen synty	66
7.1.2 Muutostoiminnan käynnistyminen	69
7.1.3 Muutostoiminnan erityispiirteet	73
7.1.4 Toiminnan tulokset.....	78
7.2 Kokoava tarkastelu muutosprosessin vaiheista	81
7.3 Opettajan pedagoginen ajattelu muutosprosessissa.....	83
7.4 Pedagoginen muutosprosessi kokonaisuudessaan.....	92
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	97
9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	101
LÄHTEET	108
LIITTEET	114

1 JOHDANTO

Jo lähes kyllästymiseen asti on kysytty, muuttuuko koulu ja muuttuuko opetus. Vaikka esimerkiksi konstruktivistinen oppimisenäkemys kirjoitettiin jo vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin, opetus on kuitenkin yleisesti pysynyt lähes muuttumattomana.

"Voitaneen täydellä syyllä sanoa, että vaikka suomalainen kasvatusjärjestelmä on kansainvälisesti kohtalainen, se ei ole täyttänyt sille asetettuja odotuksia. Uuden tiedon valtaisasta määrästä, tutkimustuloksista tai hyvistä aikomuksista huolimatta jatkamme samanlaista, vanhan mallista käyttäytymistämme. Vaikka joku epäpersoonallinen taho pyrki jatkuvasti muuttamaan koululaitosta, toiminta pysyy jokseenkin samantapaisena. Voisi jopa väittää, että mitä enemmän asiat muuttuvat, sitä enemmän ne pysyvät samoina." (Ojanen 2000, 87.)

Onko opetuksen muutokselle siis tapahtunut samoin kuin Mark Twainin mukaan säälle: "kaikki siitä puhuvat, mutta kukaan ei tee asialle mitään"? Vallalla oleva kieli on opittu, mutta käytännön muutokset ovat jääneet toteuttamatta. Hellström (2004, 3) pitää muutosteemaa tärkeänä niin teoreettisesti kuin käytännön koulutyön kannalta. Hän, kuten useat muut tutkijat (esim. Seinä 1996; Sahlberg 1996; Linnansaari 1998) ovat tutkineet kehittämishankkeita suomalaisissa kouluissa. Yllättävän vähän huomiota on kuitenkin kiinnitetty yksittäisten opettajien toteuttamiin opetuksen muutosprosesseihin. Sen sijaan opettajan ammatillista kehittymistä on tutkittu niin kotimaassa kuin kansainvälisesti hyvin runsaasti (Niemi 1992; Niikko 1998; Ruohotie 2000a; ks. myös Richardson & Placier 2001). Merkittävämpää opetuksen muutoksen suhteen on kuitenkin opettajien ajattelun ja uskomusten muutoksen tutkimus. Osterman ja Kottkamp (2004, 8) esittävät, että vaikka opettajan tietoiset ajatukset opettamisesta ja oppimisesta muuttuisivat, opettaja usein jatkaa käyttäytymistään vanhaan tapaan. Heidän lisäksi kirjallisuudessa tätä aihetta ovat problematisoineet mm. Argyris ja Schön (1978), Pajares (1992) ja Ojanen (2000). Näiden tutkimusten kautta voidaan ymmärtää toiminnan muuttamisen vaikeutta ja ongelmallisuutta. Tästä Engeström (1987, 1995) on esittänyt mallin, jonka pohjalta toiminnan muuttamista tarkastellaan tässä tutkimuksessa.

Kiinnostukseni muutosteemaan virisi opintojeni alkuvaiheessa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella. Opiskelin kasvatustieteen perusopinnot kotiryhmässä, jonka toiminta perustui kriittisen pedagogiikan ja dialogisen ohjauksen menetelmiin. Kotiryhmäopinnot saivat

kiltin, suorittajaorientoituneen tytön pysähtymään, pohtimaan ja oivaltamaan. Käsitykset koulusta ja siihen liittyvistä asioista kyseenalaistettiin perin pohjin ja kriittisyys pureutuikin itseeni melko vahvasti. Opinnot olivat erittäin herättelevät ja hyödylliset opettajuuteen kasvussani. Näiden pohjalta heräsi kysymys, miten uusia ajatuksia voi todella soveltaa omassa opettajan työssään.

Kiinnostus aiheesta johti tämän tutkimuksen tekemiseen. Halusin tutkia sellaisia opettajia, jotka vaikeuksista huolimatta ovat onnistuneet oman opetuksensa muutoksessa ja vieneet ajatukset ideologiselta tasolta käytäntöön eli ryhtyneet sanoista tekoihin. En oletanut, että yksittäinen opettaja pystyisi muuttamaan koko koulua, vaan minua kiinnosti se, miten opettaja pystyy kehittämään omaa opetustaan luokassaan ja poistamaan oman ajattelun ja toiminnan ristiriitoja. Se, että tutkimushenkilöt olivat tutkimukseni aiheesta kiinnostuneita, teki tutkimuksen teosta merkityksellistä ja antoi lisäpuhtia ajattelu- ja kirjoitustyöhön.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja saavuttaa syvälinen ymmärrys pedagogisesta muutosprosessista. Tutkimustehtävänä on selvittää millaisia toimintavaiheita prosessissa esiintyy, millainen on ajattelun luonne ja rooli prosessissa sekä millainen tapahtuma pedagoginen muutosprosessi on kokonaisuudessaan. Tavoitteena on mallintaa prosessia sekä tarkastella opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta tässä prosessissa. Pedagogista muutosprosessia tarkastellaan luokanopettajan näkökulmasta, vaikka prosessiin kuuluu oleellisesti monia muitakin henkilöitä. Näihin kysymyksiin etsitään vastausta tutkimusaineiston avulla, joka muodostuu neljän opettajan kirjoitelmista ja teemahaastatteluista. Kirjoitelmissa opettajia pyydettiin kirjoittamaan lyhyesti omasta ajattelun ja toimintakäytänteiden muutosprosessistaan. Kirjoitelmien analysoinnin pohjalta tehtiin teemahaastattelut, joissa pyrittiin syventämään kirjoitelmasta saatuja tietoja. Näin pureuduttiin enemmän opettajan ajattelun vaikutukseen muutosprosessissa kuin pelkkään toiminnan kuvaamiseen. Tutkimuksen tuloksiksi saatiin kuvaukset pedagogisen muutosprosessin vaiheista eli siitä, miten muutospäätös syntyi, millä tavoin toiminta käynnistyi, mitä toiminnan aikana tapahtui ja mitä tuloksia muutosprosessilla saavutettiin. Opettajan pedagogisen ajattelun luonnetta ja roolia prosessissa tarkasteltiin näiden vaiheiden kautta. Lisäksi tulokseksi saatiin malli pedagogisen muutosprosessin kulusta opettajan ajattelun ja toiminnan suhteen näkökulmasta.

Tutkimuksen pääkäsitteitä ovat opettajan pedagoginen ajattelu, pedagoginen toiminta ja pedagoginen muutosprosessi. Pedagoginen ajattelu nähdään johtavan pedagogiseen toimintaan. Pedagoginen muutosprosessi muotoutuu tämän suhteen valossa. Näitä käsitteitä määritellään luvuissa 2 ja 3. Luvussa 4 perehdytään tutkimuksiin opettajan ammatillisesta kehityksestä sekä opettajan ajattelun muutoksesta, ja näiden kautta tarkastellaan sitä, miten muutos on vietävissä käytännön toimintaan. Tutkimustehtävä määritellään luvussa 5 ja tutkimuksen toteutusta ja aineiston käsittelyä valaistetaan luvussa 6. Sen jälkeen esitellään tulokset (luku 7) ja tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta (luku 8). Lopuksi tulokset ja-
lostetaan johtopäätöksiksi luvussa 9.

2 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU JA TOIMINTA

Tutkimuksen pääkäsitteet perustuvat käsitteen pedagogiikka määrittelyyn. Kantavana ajatuksena tutkimuksessa on, että pedagoginen ajattelu johtaa pedagogiseen toimintaan. Pedagoginen muutosprosessi muotoutuu puolestaan tämän suhteen kautta. Van Manen (1991) määrittelee käsitteen *pedagogiikka* niin, että se sisältää kaikki ne tärkeät elementit, jotka kuuluvat opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutusprosessiin. Tällöin pedagogiikka on laajempi käsite kuin opettaminen (teaching) ja sisältää kaikki ne toimenpiteet, joilla opettaja voi edistää oppilaidensa kasvua. (Patrikainen 1997, 100.) Aikaisemmin pedagogiikka on merkinnyt kasvatusta koskevaa oppia ja kasvatustieteen sekä käytännön kasvatustoimintaa. Kun nykyisin puhutaan pedagogiikasta, sillä viitataan kasvatusta koskevaan ajatteluperinteeseen, jossa ei yleensä tehdä selvää eroa kasvatustieteessä ja sen ulkopuolella kehiteltyihin ajattelutapoihin. Silloin kun tämä ero on haluttu tehdä, on varsinkin vanhemmassa kirjallisuudessa käytetty ilmausta tieteellinen pedagogiikka erotukseksi käytännöllisistä kasvatusepeistä. (Siljander 2005, 20.) Kansanen (2004, 11) tarkentaa, että aikaisemmin pedagogiikka on tarkoittanut oppia nimenomaan lasten kasvatuksesta, mutta nykyisin sillä viitataan sekä oppiin että tieteeseen.

Tässä tutkimuksessa pedagogiikka määritellään Patrikaisen (1997, 100) tavoin siten, että se tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä ja organisointeja, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaan oppimista ja ihmisenä kasvamista asettamiensa tavoitteiden suunnassa. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan pedagogiikan keskeisiä käsitteitä opettajan pedagogista ajattelua sekä opetusta, opiskelua ja oppimista opetustapahtumatasolla.

2.1 Pedagoginen ajattelu

2.1.1 Opettajan ajattelun tutkimus

Opettajan ajattelua ohjaavien teorioiden ja uskomusten skaala ja sisältö on hyvin moninainen. Opettajakognition tutkimusintressien lisääntymisen myötä käytetty käsitteistö on monipuolistunut entisestään. (Aaltonen 2003, 14). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ei niinkään ole näiden teorioiden ja tiedon sisältö vaan se, miten ne vaikuttavat opetta-

jan toimintaan ja siten pedagogiseen muutosprosessiin. Yleinen katsaus opettajan ajattelua koskevaan tutkimukseen on perusteltua, sillä opettajat käyttävät eri käsitteitä omasta ajattelustaan – tottumuksesta riippuen. Aaltonen (2003, 16) mainitsee, että oleellista ei ole se, millä käsitteillä opettajan praktista tietämystä kuvataan, kun halutaan ymmärtää opettajan ajattelun ja toiminnan kompleksisuutta, vaan tärkeämpää on kuvata, miten tämä tietämys välittyy opettajan toimintaan. Opettajan ajatteluun liittyvä teoria antaa pohjaa muutoksen käsitteelle, joka tutkimuksessa on keskeistä. Jotta muutosta voi ymmärtää, täytyy ymmärtää ensin opettajan ajattelua sen taustalla.

Opettajan ajattelua koskeva tutkimus on lisääntynyt viime vuosikymmeninä varsin runsaasti sekä Suomessa että ulkomailla. Clark ja Peterson (1986, 257–258) jakavat opettajan ajattelua koskevat tutkimukset kolmeen kategoriaan: opetuksen suunnitteluun, opetustapahtumaan sekä opettajan teorioihin ja uskomuksiin liittyvään ajattelun tutkimukseen. Clarkin ja Petersonin (1986) tunnetun selonteon jälkeen opettajan ajattelun tutkimus on lisääntynyt huomattavasti, ja varsinainen teema on eriytynyt useampiin ja tarkempiin alakohtiin. Tämä tarkoittaa, että tutkimusyhteenvetojen laatiminen on käynyt yhä vaikeammaksi. (Kansanen 2004, 88; ks. myös Tornberg 1994, 28). Nykyään opettajan ajattelun tutkimuksesta käytetään laajempaa nimitystä ”opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimus”, millä halutaan korostaa ajattelun ja toiminnan vahvaa keskinäistä sidettä ja vuorovaikutusta (Kosunen 1994, 21). Opettajan ajattelusta on pyritty rakentamaan erilaisia käsitteellisiä malleja (esim. Clark & Peterson 1986, 257; Kansanen ym. 2000, 25). Lisäksi tutkimuksen tehtävänä on nähty opettajien tietoisuuden lisääminen, jotta opettajat voisivat edelleen kehittää opetuksen teoriaa (Krokkfors 1997, 22).

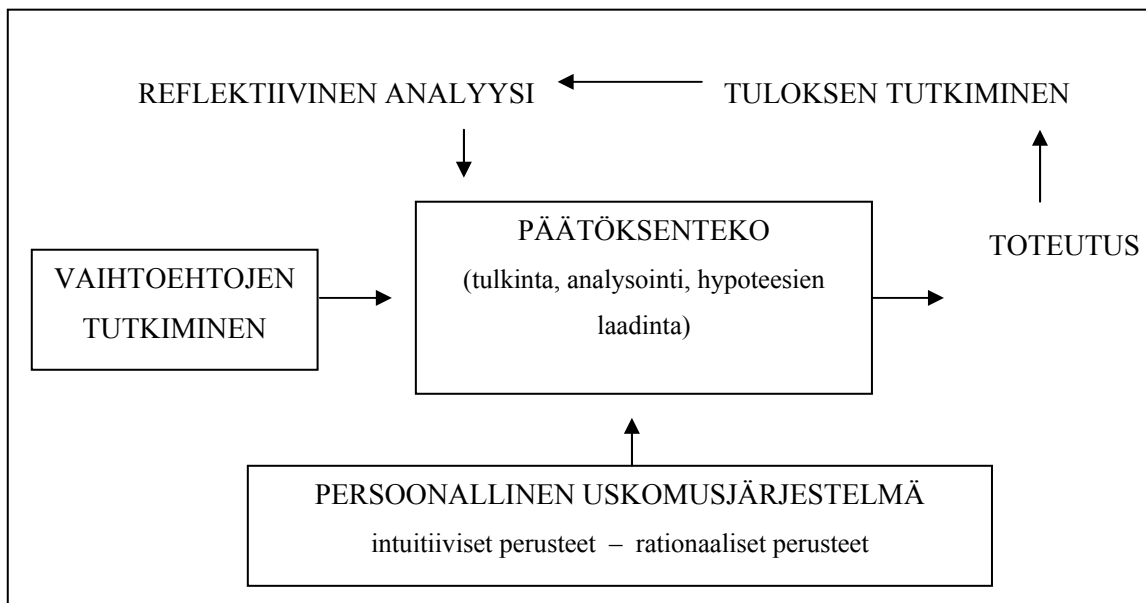
Tutkimusteema on jakautunut kahteen näkökulmaan, kognitiiviseen ja epistemologiseen käsitykseen opettajan tiedosta. Kognitiivinen näkökulma edustaa kantaa, että ajattelu ja toiminta ovat suhteessa toisiinsa niin, että toiminta tapahtuu ajattelun jälkeen. Opettajan tieto vaikuttaa tässä prosessissa keskeisesti. (Moallem & Earle 1998, 7–8.) Lähestymistavan piirissä kysytäänkin lähinnä, millainen tietoperusta opettajan ajattelulla on (Kansanen 2004, 88). Tutkimukset opettajan sisältötiedosta (content knowledge) ja eksperttinoiviitutkimus sisältyvät tähän näkökulmaan. Epistemologisen kannan edustajat puolestaan väittävät, että opettajan tieto on opettajan henkilökohtaista ja käytännön tietoa eikä ainoastaan kognitiivista. Tämä kanta painottaa kokemuspohjaisen eikä niinkään tietopoh-

jaisen (scientifically-based) tiedon tärkeyttä. (Moallem & Earle 1998, 8.) Käsillä olevassa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on jälkimmäisen lähestymistavan mukainen opettajan tieto. Opettajan ajattelu, ja nimenomaan pedagoginen ajattelu, perustuu tähän tietoperustaan ja opettajan henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmään (ks. Kansanen 1996, 46). Seuraavissa luvuissa tarkastellaan opettajan pedagogista ajattelua ja sen taustalla olevia uskomuksia, tietoa ja teorioita.

2.1.2 Opettajan pedagoginen ajattelu päätöksentekona

Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä (2000, 2–3) korostavat, että ajattelu kasvatuksellisessa kontekstissa ei ole mitä tahansa ajattelua vaan se on erityistä, luonteeltaan pedagogista, ja se kohdistuu opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. Sanan *pedagoginen* tarkoitus ymmärretään opetussuunnitelmasta nousevien tavoitteiden ja päämäärien avulla. Pedagoginen ajattelu on ajattelua tietyissä olosuhteissa, ja sitä voidaan arvioida vain opetussuunnitelmaan kirjoitetun kriteeristön perusteella. Kaikkia arvoja ei ole kuitenkaan kirjoitettu näkyväksi, ja siksi opettajien onkin reflektoitava ja arvioitava päätöksiään. Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan nimenomaan opettajan ajattelun normatiivista näkökulmaa ja tarkemmin sitä, miten ajattelu siirtyy deskriptiivisestä normatiiviseen (Kansanen ym. 2000, 2–3; Kansanen 2004, 88).

Opettajan pedagoginen ajattelu on Kansanen (1996, 46; 2004, 91–92) mukaan päätöksentekoa. Opettajan toiminnassa on erityistä, että tapahtumat ja tilanteet vaihtuvat jatkuvasti. Toimintaan kohdistuvaa ajattelua voidaan kuvata pohtivaksi tai reflektiiviseksi sellaisissa tilanteissa, jossa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteuttamista. Tällöin opettajalla on aikaa miettiä ja punnita eri vaihtoehtoja, jolloin ajattelu voi olla varsin deskriptiivistä ja tietoperustaista. Mielitymykset ja affektiiviset konnotaatiot ovat kuitenkin aina mukana. Päätöksenteon ei aina tarvitse olla lopullista, jolloin on mahdollista pysytellä kokonaan deskriptiivisellä puolella, Kansanen huomauttaa (2004, 92). Mutta vasta kun päätös tai valinta eri vaihtoehtojen välillä tehdään, siirrytään normatiiviselle puolelle.



Kuvio 1. Opettajan päätöksenteon malli (Kansanen 1996, 46; vrt. myös Kindsvatter ym. 1992,7)

Kuvio 1 kuvaa opettajan päätöksentekoa eli opettajan pedagogista ajattelua. Nykytermein sitä voi kutsua myös reflektioksi. Samoin didaktinen ajattelu nähdään usein synonyyminä pedagogiselle ajattelulle, mutta termi pedagoginen on käyttökelpoisempi sen avaramman tulkinnan vuoksi. (Kansanen 1996, 45–46.) Opettajan päätöksenteko on eri vaihtoehtojen valitsemista. Jos vaihtoehtoja ei ole, ajattelu ei ole tietoista. Valinta itsessään on aina tietoista, mutta tietoisuuden taso voi vaihdella selkeän tietoisista päätöksistä lähes tiedostamattomiin valintoihin. (Kansanen 1996, 46; Kansanen ym. 2000, 23.) Tässä tutkimuksessa opettajan pedagoginen ajattelu on kiinnostuksen kohteena nimenomaan päätöksenteon ja perusteiden luonteen kannalta.

2.1.3 Uskomukset, tieto ja teoriat pedagogisessa ajattelussa

Kuten edellisessä luvussa kuvattiin, opettajan pedagoginen ajattelu eli päätöksenteko perustuu uskomusjärjestelmään, joka koostuu henkilökohtaisista kasvatusta koskevista uskomuksista. Nämä uskomukset perustuvat näkemyksiin siitä, mitä kasvatuksessa pitäisi tehdä ja mitä ei. (Kansanen 2004, 95.) Näistä opettajan ajattelun taustalla olevista uskomuksista, tiedosta ja teorioista käytetään monia eri nimiä, mutta kaikissa niissä on Kosusen (1994, 30) mukaan kyse paljolti saman ilmiön tarkastelusta.

Pajares (1992) on koonnut artikkelissaan useiden tutkijoiden määritelmiä uskomuksesta: Hänen mukaansa uskomus voidaan määritellä Rokeachin (1968) tavoin yksinkertaiseksi tietoiseksi tai tiedostamattomaksi väitteeksi, joka voidaan johtaa siitä, mitä yksilö sanoo tai tekee. Abelson (1979) määrittelee uskomusten olevan tietoa, jota ihminen manipuloi tiettyyn tarkoitukseen tai tiettyssä tilanteessa. Brown ja Cooney (1982) puolestaan selittävät, että uskomukset ovat merkittäviä toimintaa ja käyttäytymistä määrittäviä tekijöitä, jotka ovat aikaan ja kontekstiin sidottuja. Uskomukset, asenteet ja arvot muodostavat yksilön uskomusjärjestelmän. (Pajares 1992, 313–314.) Krokforsin (1997, 26) mukaan tutkijat ovat kuitenkin käyttäneet niin uskomuksen kuin uskomusjärjestelmän käsitettä varsin vapaasti.

Opettajan toiminnan taustalla vaikuttavat uskomukset voivat olla intuitiivisia tai rationaalisia eli tiedostamattomia tai tietoisia, mutta useimmiten osaksi tietoisia (Kansanen 2004, 96). Kindsvatterin, Wilenin ja Ishlerin (1992, 7–9) mukaan intuitiivinen ajattelu pohjautuu kokempohjaisiin käsityksiin, perinteisiin koulussa hyväksytyihin käytäntöihin ja henkilökohtaisiin tarpeisiin, joiden taustaa ei ole tutkittu eikä perusteltu. Rationaalisilla perusteilla he tarkoittavat sen sijaan pedagogisia periaatteita, tutkimustuloksia, asiantuntemusta ja tutkittua käytäntöä. Jos opettaja toimii ensisijaisesti intuitiivisten perusteiden varassa, toiminnasta puuttuu sen syiden ymmärtäminen eikä opetuksessa tällöin tapahdu muutosta. Kasvatusta koskevien valintojen tulisikin perustua rationaalsiin perusteisiin, vaikka intuitiivinenkin ajattelu on osa päätöksentekoa. Kansanen (2004, 96) päättelee, että intuitiiviset ja rationaaliset perusteet voivat olla toisistaan riippumattomia, mutta jonkinlainen vuoro-vaikutus näiden välillä on todennäköinen. Varsin usein perustelut sisältävät elementtejä molemmista perustoista, ja esimerkiksi auktoriteettiin tukeutuminen päätöksenteossa voi olla intuitiivista, rationaalista tai molempia. Näin huomataan, että perusteita kuvaamaan tarvitaan monenlaisia käsitteitä ja kontekstisidonnaista terminologiaa.

Uskomusten ja tiedon käsitteiden välillä on vaikea tehdä eroa niiden sisällöllisen samankaltaisuuden vuoksi, Kosunen (1994, 30–31, 34) toteaa eri tutkijoihin viitaten. Aaltonen (2003) on koonnut väitöskirjassaan opettajan ajattelun tutkimuksessa käytettyjen termien yhtäläisyyksiä ja eroja ja päätenyt Kosusen (1994, 30) tavoin siihen, että käsitteillä käyttötieto, käyttöteoria, implisiittinen teoria, toimintateoria ja opettajan tietämys, uskomukset ja

päämäärät tarkoitetaan pitkälti samoja asioita – vain näkökulma ja termi vaihtelevat. Ulkomaisessa tutkimuskirjallisuudessa käyttötiedosta käytetään käsitteitä praktinen tieto (practical knowledge) (Elbaz 1981), henkilökohtainen tieto (personal knowledge) (Lampert 1985) ja henkilökohtainen praktinen tieto (personal practical knowledge) (Connelly ja Clandinin 1985).

Aaltosen (2003, 77) mukaan käyttötieto kuvaa pedagogista ajattelua. Aaltosen tutkimuksen lähtökohta on, että opettajan toimintaan ei vaikuta pelkästään esimerkiksi yleis- tai ainedidaktinen tieto, vaan toiminnan taustalla on myös käyttötieto, jonka hän määrittelee syntyvän opettajan kokemusten sekä kokemuksiin ja teoreettiseen tietoon liittyvien omien tulkintojen kautta. Opettajan tietona käyttötieto merkitsee kokonaisvaltaista näkemystä opetus- ja oppimistilanteesta ja niihin liittyvistä tekijöistä (Aaltonen 2003, 138.). Tutkimusten mukaan käyttötieto vaikuttaa laaja-alaisesti opetuksen toteutukseen, ja käyttötietoa onkin pidetty opettajan eksplisiittisenä työkaluna (Connelly & Clandinin 1985, 182; Aaltonen 2003, 75). Henkilökohtainen praktinen tieto on kokemuksellista, arvolatautunutta, tarkoituksenmukaista, ja se suuntautuu käytäntöön. Toisin kuin uskomukset se nähdään alituisesti muuttuvana ennemmin kuin objektiivisena ja muuttumattomana. Käytäntö ja teoria ovat tässä erottamattomia: käytäntö nähdään teoriana toiminnassa (theory in action). (Clandinin 1986, 19–20.) Henkilökohtainen praktinen tieto koostuu mielikuvista, rituaaleista, tavoista, rutiineista ja rytmeistä. Se ilmenee näin ollen sekä toiminnassa että mielikuvina. (Connelly & Clandinin 1985, 194–195.)

Alun perin suomenkielen sanan käyttötieto otti käyttöön Kosunen (1994, 41–42). Hän perustelee ratkaisuaan sillä, että käytännön tieto voi terminä olla harhaanjohtava, jos ei ymmärretä sen teoreettista ulottuvuutta. Johdonmukaisesti Kosunen käyttää käsitettä käyttöteoria eikä käytännön teoria, kuten englanninkielinen termi ”practical theories” olisi suoraan käännettynä. Tässä on kuitenkin ongelmansa, sillä käyttöteoria on sanana esiintynyt jo aikaisemmin suomen kielessä. Scheinin (1987) teoksen *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen* suomennoksessa termi ”theories-in-use” on suomennettu käyttöteoriaksi. Käsite on alun perin Argyrikselta ja Schöniltä (1978) ja sillä on hieman eri merkitys kuin Kosusen (1994) tarkoittamalla käyttöteorialla nimenomaan sen muuttumisen kannalta, ja siksi ero on tuotava esiin tässä tutkimuksessa.

Argyris ja Schön (1978) sekä myöhemmin Osterman ja Kottkamp (2004) jakavat toimintateoriat (theories of action) kahteen luokkaan: kannatettuihin teorioihin (espoused theories) ja käyttöteorioihin (theory-in-use). Myös Ojanen (2000, 90) kirjoittaa tästä suuntauksesta. Hän käyttää kannatetuista teorioista nimeä ”kannatettu tieto”. Ostermanin ja Kottkampin näkemys on tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen siksi, että he yhdistävät nämä teoriat käyttäytymisen muutokseen nimenomaan opettajan näkökulmasta. Toimintateoriat ovat avain käyttäytymisen pysyvyyden ja muutoksen ymmärtämiseen (Osterman & Kottkamp 2004, 9).

Kannatetut teoriat (espoused theories) ovat ensinnäkin helpompia ymmärtää ja tiedostaa. Toiseksi, ne muuttuvat melko helposti uuden informaation myötä. Se, mitä omista ajatuksista ja uskomuksista kyetään sanomaan, on kannatettua teoriaa. Esimerkiksi yliopiston kursseilta saatu uusi informaatio ja ymmärrys kerääntyvät kannatetuksi teoriaksi. (Osterman & Kottkamp 2004, 9.) Täten esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa saatu informaatio modernista oppimiskäsityksestä alkaa muuttaa aikaisempia käsityksiä eli aikaisempaa kannatettua teoriaa; uudesta oppimiskäsityksestä on helppo puhua, se on helppo tiedostaa ja se on edelleen helposti muutettavissa – yhtä helposti kuin vanhat käsitykset. Eri asia on, miten uusi käsitys muuttaa käyttäytymistä. Ostermanin ja Kottkamp (2004, 9) kritisoivat sitä, että perinteiset kasvatustieteelliset mallit olettavat yleisesti, että kannatetut teoriat ohjaavat toimintaamme. Näin ei kuitenkaan heidän mukaansa todellisuudessa tapahdu. On helppoa kehittää uusia ajattelun tapoja, mutta ne jäävät usein irrallisiksi käytännöstä. Kannatetun teorian muutos ei siten johda käyttäytymisen muutokseen, eikä käyttäytyminen ole aina yhdenmukaista kannatetun teorian kanssa. Argyriksen (1999, 81) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että ihminen toimii vain harvoin kannatettujen teorioiden mukaisesti. Lisäksi henkilöt ovat harvoin tietoisia aukosta heidän kannatettujen teorioiden ja toiminnan välillä (vrt. Siljander & Karjalainen 1997).

Sen sijaan käyttöteoriat (theories-in-use) ovat niitä, jotka erityisesti vaikuttavat käyttäytymiseen – samalla tavoin kuin geenit vaikuttavat fysiologiseen kehitykseen. Ne koostuvat hiljaisesta tiedosta, oletuksista ja uskomuksista. Olennaista on, että käyttöteoriat kehittyvät kulttuuriin sopeutumisen myötä. Tämän vuoksi niitä on erittäin vaikea tiedostaa, ja toiminnan taustalla olevia syitä ei välttämättä pysty ilmaisemaan. Selkeä esimerkki kulttuurin vaikutuksen voimasta ja tapojen pinttymisestä on opettajan ammatti. Monen vuoden ko-

kemukset ensin oppilaana, opiskelijana ja opettajana vaikuttavat pysyvästi uskomuksiin, oletuksiin ja käyttäytymiseen niin, että niistä ei ole enää tietoinen – vaikka ne ohjaavat työtä joka hetki. Käyttöteoriat ovat toimivia, koska ne vähentävät päätöksenteon monimutkaisuutta, ylläpitävät status quo:ta ja estävät muutosta. Asioita opitaan monesti tekemään niin, kuin yleensä on tehty. (Osterman & Kottkamp 2004, 10–13.)

Ojanen (2000, 86–87) nimittää käyttöteoriaksi eräänlaista ”sisään rakennettua säännöstöä tai ohjausjärjestelmää”, joka on enimmäkseen tiedostamatonta. Siihen kuuluvat ajatukset, uskomukset ja oletukset, ja järjestelmänä ne ohjaavat ihmisen käyttäytymistä. Yksinkertaistettuna käyttöteoria on suurelta osin henkilökohtaisen kokemuksellisen oppimisen tulos. Käyttöteorian voidaan olettaa kehittyvän jatkuvasti uusien kokemusten myötä. Tutkimalla omaa käyttöteoriaansa opettaja voi ymmärtää, minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin ja tietoon hänen toimintansa perustuu. Tutkiessaan oman toiminnan taustalla olevia arvoja ja uskomuksia opettaja pyrkii ymmärtämään omaa merkityksenantoa, vaihtoehtoisia teorioita ja omia ristiriitaisia käsityksiä. Prosessi on muuttuva, ja se hallitsee jatkuvasti ihmisen toimintaa.

Schein (1987) viittaa myös käyttöteorian tiedostamisen ja muuttamisen vaikeuteen. Schein on tutkinut organisaatiokulttuuria, jota voidaan soveltaa myös kouluympäristöön. Hän nimittää kulttuurin tasoiksi artefaktit, perusarvot ja perusoletukset. Perusoletuksiksi kutsutut lähtökohdat vastaavat hänen mielestään Argyriksen ja Schönin (1978) käyttöteoriaa. Perusoletukset eli käyttöteoriat ovat muodostuneet niin itsestänselvyyksiksi, että ryhmän sisällä ei ole enää vaihtelua. Toisin sanoen niiden taustalla olevat arvot on yksimielisesti mutta näkymättömästi hyväksytty. Perusoletusten vastaanomattomuus ja kiistattomuus tekee niistä erittäin vaikeat tiedostaa. Uudelleen oppiminen, perusoletusten esiin tuominen, tutkiminen ja muuttaminen on erittäin vaikeaa. Käytännön esimerkkien avulla Schein painottaa perusoletuksilla olevan paljon voimaa, ja koska ne ovat alitajuisia ja vaikeasti löydettäviä, perusoletukset voivat myös vääristää tosiasioita. (Schein 1987, 35–38.) Myös Husu (2002, 132) viittaa toiminnan taustalla olevien tekijöiden yhteisöllisyyteen: ”ne eivät ole pelkästään yksilöllisiä vaan usein myös yhteisöllisiä, tiedostamattomia tapoja siitä, miten meillä on ollut tapana toimia.”

Tämä Argyriksen ja Schönin (1978) kahtiajako on oivallinen esitys toiminnan taustalla

olevien teorioiden muuttamisen problematiikasta. Tässä tutkimuksessa käyttöteoria (eng. theory-in-use) ymmärretään sen vuoksi osana opettajan toimintateoriaa (eng. theories of action tai practical theories), ja se eroaa siten esimerkiksi Kosusen (1994) ja Aaltosen (2003) käyttämästä käyttöteoriatermistä. Toimintateorioiden suhde opettajan pedagogiseen ajatteluun ymmärretään tässä vastaavaksi kuin uskomusjärjestelmän suhde opettajan päätöksentekoon. Uskomukset ja toimintateoriat ohjaavat opettajan pedagogista ajattelua, ja pedagoginen ajattelu johtaa edelleen pedagogiseen toimintaan.

2.2 Pedagoginen toiminta opetus-opiskelu-oppimisprosessissa

Opettajan pedagoginen toiminta on ymmärrettävissä opetus-opiskelu-oppimisprosessin kautta. Pedagogiseen toimintaan liittyy olennaisesti myös oppilaan toiminta, mutta tässä pedagogista toimintaa tarkastellaan lähinnä opettajan näkökulmasta. Meren (2000, 175) mukaan opetus-opiskelu-oppimisprosessikäsite on ankkuroitunut didaktiseen kieleen, ja se painottaa opetus-oppimisprosessin käsitettä selkeämmin aktiivisen oppijan omaa ajattelua ja toimintaa sekä korostaa näiden merkitystä oppimisen edistämässä. Seuraavassa määrittellään opetus-opiskelu-oppimisprosessin perustekijöitä, sen tarkoitusta ja tunnusmerkkejä.

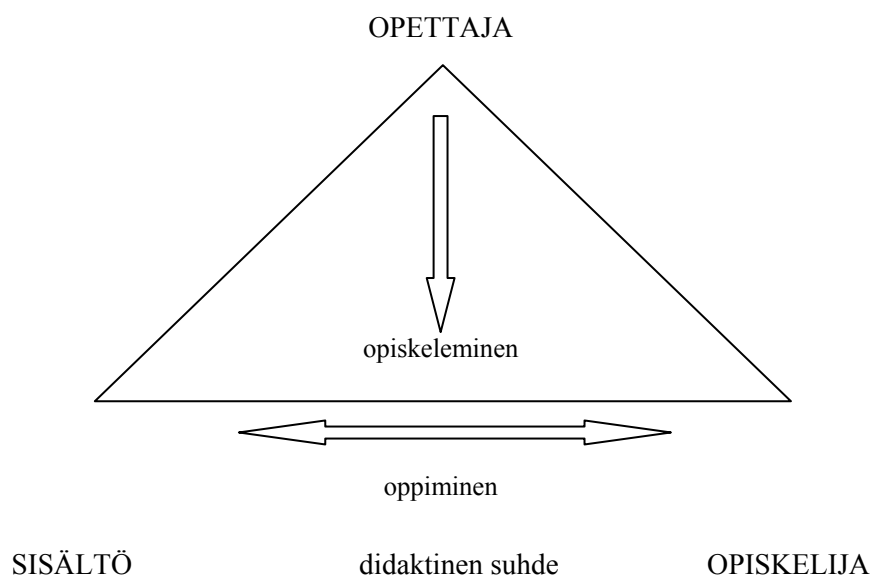
Opetus-termillä voi olla merkitysvivahde, joka viittaa käsitykseen opettajasta tiedon siirtäjänä ja toiminnan määrittäjänä. Siksi on tarpeellista selvittää, mitä opetuksella nykyään tarkoitetaan kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa, ja mihin sillä viitataan tässä tutkimuksessa. Kansanen (2004) on koonnut kirjassaan *Opetuksen käsitemaailma* synteisin opetuksen ominaisuuksista. Hän määrittelee opetuksen perustekijät ja käsitteet, jotka voidaan esittää kysymysten muodossa: miksi, mitä, miten, missä, kuka, kenelle jne. Miksi-kysymys viittaa opetuksen tarkoitukseen, joka määrittellään tavallisesti osana yhteiskunnan koulutusjärjestelmää. Kun opetuksesta vastaa instituutio – tässä tapauksessa koulu, on tyypillistä, että yhteiskunta valvoo opetusta opetussuunnitelman avulla. Opetussuunnitelmassa määrittellään opetuksen tarkoitus eli yleis- ja erityistavoitteet. Opetuksen sisältö (mitä-kysymys) valitaan aina opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Perinteisesti sisältö voidaan jakaa kahteen osaan, oppiaineisiin ja muuhun sisältöön. Metodit eli tavat, miten opetetaan ja opiskellaan, tarkoittavat opettajan ja opiskelijoiden välisen interaktion järjestämistä. Opetustapahtuma sijoittuu aina johonkin laajempaan kontekstiin (missä?), jossa opettaja (kuka?) ohjaa ja opettaa opiskelijoita (kenelle?) oman asiantuntemuksensa perusteella. Nämä

perustekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Opetustapahtuma on kokonaisuus, ja opettajan on hallittava se kaiken aikaa ja otettava kaikki opetustapahtuman tekijät huomioon yhtä aikaa. (Kansanen 2004, 25–35.)

Jo 1970-luvulla opetus määriteltiin "interaktiotapahtumaksi, joka sijoittuu koulun elämänpiiriin ja joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämässä suunnissa" (Koskenniemi & Hälinen 1970, 101). Kansanen (2004, 37) sanoo tämän määritelmän sopivan edelleen hyvin opetuksen käsitteen määrittelyyn. Hän tarkentaa määritelmän neljää pääkohtaa, interaktiota, koulun elämänpiiriä, persoonallisen kehityksen edistämistä ja tavoitteiden suuntaa. Interaktion ydin on kommunikaatio ja toiminta, ja olennaista siinä on vähintään kahden ihmisen yhteistoiminta. Pelkkä toimintakäsite ei riitä kuvaamaan opetusta tai luokan käytänteitä, sillä toiminta ei edellytä toista ihmistä. Interaktio, ja nimenomaan pedagoginen interaktio, on sosiaalinen tapahtuma, jolloin opetustapahtumaan kuuluu myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Opetustapahtuma sijoittuu koulun elämänpiiriin, mikä tarkoittaa, että opetus ei rajoitu pelkästään oppitunneille ja oppiaineiden sisältöön, vaan se sisältää kaikki ne kokemukset, joita oppilaat saavat koulun ohjauksessa. Koulun elämänpiiri käsittää myös oppilaiden kaikki mahdolliset sosiaaliset suhteet kouluaikana niin opettajien, muiden opiskelijoiden kuin koko muun henkilöstön kanssa. Persoonallisen kehityksen edistäminen viittaa opetussuunnitelman tavoitteisiin yksilökohtaisella tasolla. Esimerkiksi henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa persoonallisen kehityksen edistäminen on viety mahdollisimman pitkälle. Neljäs ja viimeinen huomio viittaa opetuksen tavoitteisuuteen. Toiminta, joka ei ole opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista, ei edellä olevan määrittelyn mukaan ole opetusta. Tosin koulussa tapahtuva toiminta on yleensä aina tavoitteiden mukaista. Opettajalla on kuitenkin vapaus määrittää ne keinot, joilla tavoitteisiin parhaiten päästään. (Kansanen 2004, 37–43.)

Didaktinen kolmio on perinteinen tapa kuvata opetustapahtuman perustekijöitä. Sitä käytetään havainnollistamaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja toimintaa sekä näiden suhdetta opetuksen sisältöön. Kolmio on osuva kuvaustapa siinä mielessä, että mitään kolmesta perustekijästä ei nosteta primaariksi, vaan kaikki kolme ovat samantarvoisia lähtökohtia. Tarkasteluun saadaan painotus ottamalla jokin kulma lähtökohdaksi ja tarkastelemalla perustekijöiden suhteita. (Kansanen 2004, 70–71.) Kolmiota tarkastellaan tässä tutkimuksessa opettajan näkökulmasta. Opettajalla on ensinnäkin vuorovaikutussuhde op-

pilaaseen. Tämä pedagoginen suhde on asymmetrinen, koska opettajalla ja oppilaalla on erilainen asema pedagogisessa interaktiossa. Asymmetrisyys ei ole kuitenkaan este demokraattiselle tai tasa-arvoiselle suhteelle. Toiseksi opettajalla on suhde opetuksen sisältöön, mikä tarkoittaa, että hän on asiantuntija opetuksen sisällön suhteen. Jos opettaja-sisältö -suhde on korostunut, voidaan puhua enemmän filologista, maantieteilijästä tai fyysikosta kuin opettajasta. Jos taas opettaja-oppilas -suhde on korostunut, on kyse oppilaskeskeisestä opetuksesta. Oppimisen kannalta kummankaan suhteen ylikorostaminen ei liene edullista. (Kansanen 2004, 72–75; ks. myös Meri 2000, 183–184.) Opetustapahtuman ytimen ymmärtämiseksi pitää kuitenkin tarkastella sitä, miten sisältö saadaan mukaan pedagogiseen suhteeseen. Opetustapahtuman tarkoitus on oppiminen. Opettajan tehtävänä on edistää opiskelua, ohjata sitä ja siten saada aikaan oppimista. Olennaista kuitenkin on, että oppiminen ja muut suotuisat opetuksen seuraukset syntyvät oppilaan omasta toiminnasta. Oppilas siis opiskelee pedagogisessa suhteessa, ja kun opettaja ohjaa tätä toimintaa tavoitteiden mukaisesti, syntyy didaktinen suhde (kuvio 3). (Kansanen 2004, 80–81.)



Kuvio 2. Didaktinen suhde didaktisessa kolmiossa (esim. Kansanen 2004, 80; Meri 2000, 184)

Opetuksen käsitteeseen liittyy siis läheisesti opiskelun ja oppimisen käsitteet. Opiskelulla tarkoitetaan oppijan tietoista ja intentionaalista pyrkimystä oppia. Ero opiskelun ja oppimisen välillä on siinä, että oppiminen voi olla tiedostamatonta ja sitä voi tapahtua myös passiivisesti ilman oppijan tavoitteellista yritystä. Opiskelu sen sijaan on aktiivista ja intentio-

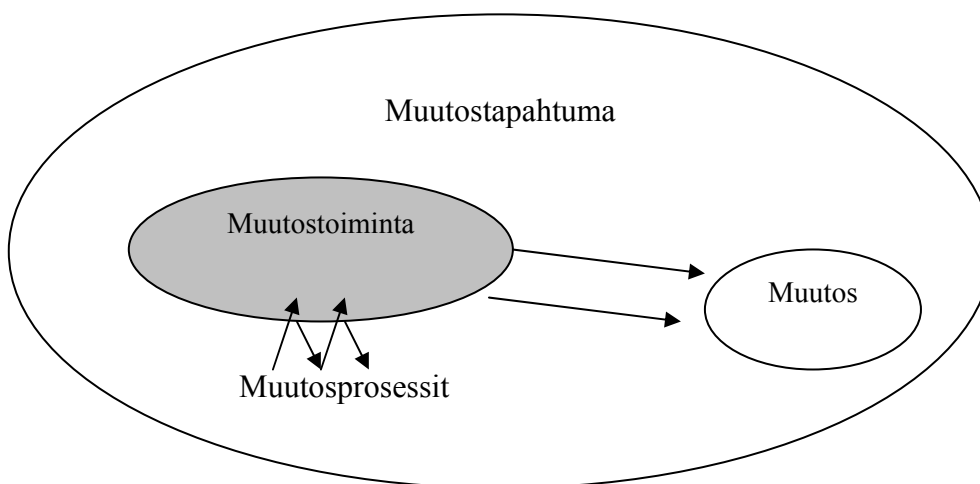
naalista tiedostettua toimintaa. Opiskelu on prosessi, kun taas oppiminen voidaan ymmärtää myös prosessin tulokseksi eli muutokseksi oppijan tiedoissa ja taidoissa. (Siljander 2005, 53; ks. myös Kansanen 1999.) Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, mikä on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna itsenäisesti, opettajan ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa.

Edellä määriteltyä mukailien opetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen mukaista opettajan ja oppilaan tavoitteellista interaktiota. Käsitteet opetus, opetustapahtuma ja opetus-opiskelu-oppimisprosessi ymmärretään synonyymeiksi. Viitattaessa nimenomaan opettajan tekoihin ja ratkaisuihin opetus-opiskelu-oppimisprosessissa tutkimuksessa käytetään nimitystä opettajan toiminta tai opettajan pedagoginen toiminta. Sen sijaan, kun tarkoitetaan oppilaiden ja opettajan yhteisiä toimintatapoja opetus-opiskelu-oppimisprosessissa, käytetään nimitystä luokan toimintakäytänteet. Vaikka Kansanen (2004, 34) huomauttaa, että oppilas-nimitys on saanut rasitteekseen passiivisen konnotaation, nimitystä käytetään tässä tutkimuksessa yhdenvertaisena oppija- ja opiskelijanimityksen kanssa. Oppilas ymmärretään täten aktiiviseksi toimijaksi.

3 MUUTOS- JA KEHITYSKÄSITTEET KOULUKONTEKSTISSA

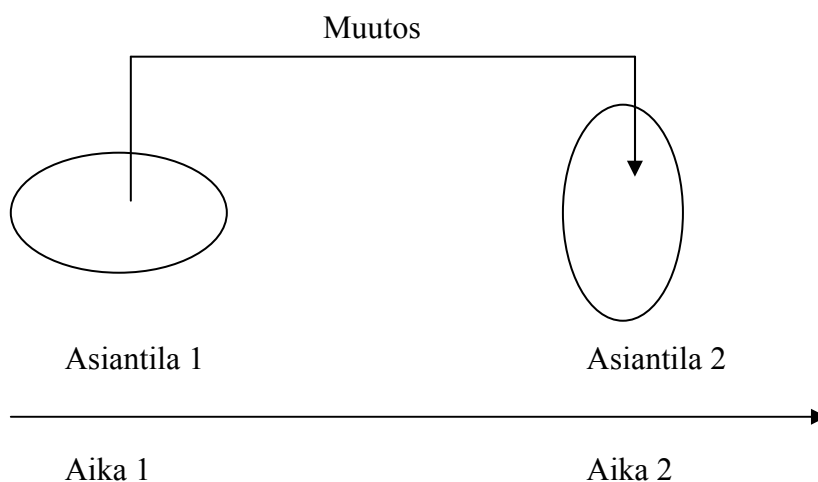
3.1 Muutoksen ja kehityksen määrittelyä

Kahden edellisen, pedagogisen ajattelun ja toiminnan tarkastelu jäsentyy edelleen muutoskäsitteen avulla. Muutoksen oletetaan yleensä johtavan parempaan opetukseen, mutta on tehty myös tutkimuksia, jotka viittaavat negatiiviseen muutokseen. Voikin kysyä, onko muutos aina hyvä asia. (Richardson & Placier 2001, 905.) Muutostoiminta voidaan määrittellä toiminnaksi, jonka päämääränä on aikaansaada muutos. Muutosta ei voi esiintyä ilman muutostoimintaa, mutta kaikki muutostoiminta ei aiheuta aina sitä muutosta, jota on tavoiteltu. (Hellström 2004, 10–12.)



Kuvio 3. Hellströmin (2004, 12) kuvaus muutostapahtumasta

Intentionaalinen muutostoiminta, ei-intentionaaliset muutosprosessit ja muutos muodostavat yhdessä muutostapahtuman (kuvio 4). Kaikki muutos ei aiheudu kuitenkaan intentionaalisesta muutostoiminnasta, ja toisaalta muutos voi tarkoittaa niin kehitystä kuin taantumista, sillä käsitteenä muutos on neutraali. (Hellström 2004, 11–13.) ”Siinä, missä muutos voi johtaa rappioon tai kukoistukseen, kehityksellä on yksi suunta: eteenpäin” (Kiilakoski 2005, 139). Muutos on kehitystä silloin, kun asiantila hetkellä 2 arvotetaan laadultaan kehittyneemmäksi tai edistyneemmäksi kuin asiantila hetkellä 1 (kuvio 5).



Kuvio 4. Hellströmin (2004, 11) laatima kaavio muutoksesta Hermansin idean pohjalta

Hellströmin (2004, 13) mukaan muutoksen lähikäsitteistä kehitys, edistys ja parannus kuvaavat eteenpäinmenoa kohti parempaa, mikä edellyttää erilaistumisen arvottamista. Lähikäsitteistä uudistus ja innovaatio edellyttävät, että muutokseen sisältyvä erilaistuminen on ensikertaista. Tämä edellyttää asiantilan tuntemusta ja siten tulkintaa. Hellström määrittelee edelleen, että kehittämistoiminta on muutostoimintaa, jonka päämääränä on aikaansaada kehitykseksi arvoitettava muutos. Pedagoginen kehittämistoiminta on siten kehittämistoimintaa, jonka päämääränä on pedagogisesti arvokas muutos. Muutoksen määrittely riippuu siitä, kenen näkökulmasta muutosta katsotaan. Smithin (1982) mukaan vaihtoehtoina voivat olla muutosagentin, sellaisen ryhmän jäsenen, johon muutos vaikuttaa tai vaihtoehtoisesti ei vaikuta tai ulkopuolisen havainnoitsijan näkökulma (Schein 1987, 305). Tässä tutkimuksessa muutos määritellään muutosagentin eli opettajan näkökulmasta.

Chin ja Benne (1970) ovat kuvanneet suunniteltua muutosta kolmella muutosstrategiatyyppillä, joihin myös Richardson ja Placier (2001) selontekonsa perustavat. Empiiris-rationaalisessa (1) muutoksessa opettajat käsitetään tutkimuksen ja toiminnan vastaanottajiksi sekä ja käyttäjiksi. Muutos on lineaarinen prosessi, joka syntyy luokan ulkopuolella. Opettajille esitellään muutosaihe, joka heidän oletetaan toteuttavan luokissaan. Empiiris-rationaalisessa muutosstrategiassa muutos nähdään täten erittäin vaikeana toteuttaa opettajien muutosvastarinnan vuoksi. Normatiivis-uudelleenkouluttamis -strategiaa (normative-re-educative) (2) pidetään, päinvastoin kuin edellistä, tärkeänä reittinä merkittävään ja hyödylliseen muutokseen. Muutos kehittyy syvällisen uskomusten ja toiminnan reflektion

kautta. Koska muutosprosessi liittyy yksilön uskomusten ja tiedon ymmärtämiseen, dialogia käytetään kriittisenä tekijänä muutosprosessissa. Näiden kahden strategian suurin ero liittyy muutoksen suuntaan: ensimmäisessä strategiassa ulkopuoliset henkilöt, kuten johtajat tai päättäjät ovat määritelleet muutoksen, kun taas toisessa strategiassa muutoksen suunta tulee yksilöiltä, jotka ovat osallistuvat prosessiin. Sen sijaan kolmas (3), pakkovoimastrategia (power-coercive) esiintyy vain harvoin opettajan muutosta käsittelevässä kirjallisuudessa. (Richardson & Placier 2001, 906.)

Fullanin (1994, 43–70 vrt. Sahlberg 1997, 112–113) käsitykset eroavat edellä esitetyistä strategiamalleista, sillä hänen mukaansa esimerkiksi strateginen suunnittelu pitäisi tapahtua vasta muutoksen jälkeen. Fullan on esittänyt uuden muutosparadigman kahdeksan opetusta, joista poimin neljä yksilön muutosprosessin kannalta tärkeää perusasiaa:

1. opetus: Ei voi ennalta määritellä, mikä on merkityksellistä (Mitä monimutkaisempi muutos, sitä vähemmän siihen voi vaikuttaa)
2. opetus: Muutos on 'matka', ei 'valokopio' (Muutos on epälineaarinen, täynnä epävarmuutta ja jännitteitä; se ei aina edes noudata sääntöjä)
3. opetus: Ongelmat ovat ystäviämme (Ongelmat ovat väistämättömiä; ilman niitä ei voi oppia eikä onnistua)
4. opetus: Visioitten ja strategisen suunnittelun aika on vasta myöhemmin (Ennenaikainen visiointi ja suunnittelu sotkevat)

Ensimmäinen opetus tarkoittaa, että uudet ideat vaativat onnistuakseen syvällistä ymmärrystä, taitoja ja omistautumista niiden toteuttamiselle. Tämä tukee väitettä, että muutos lähtee yksilöstä: ”opetusta ei voida uudistaa ohi opettajien pään ja tahdon” (Hellström 2004, 127). Muutoksen vertaus matkaan (osittain tai täysin tuntemattomaan) viittaa prosessin dynaamisuuteen ja moniulotteisuuteen. Riskinottokyky ja ilmapiirin myönteisyys ovat tärkeitä, mistä seuraa kolmas opetus: Ongelmat ovat ystäviä, koska ne ovat hyödyllisiä, mutta ne ovat hyödyllisiä vain silloin, kun niitä osataan tutkia. Ratkaisuja ei voi kehittää, jos ongelmakohtia ei tiedosta ja pohdi perusteellisesti. Niihin syventymällä saa aikaan luovia ratkaisuja, jotka ovat tie perusteelliseen muutokseen ja tyytyväisyyteen. Neljäs opetus yksilön muutoksen kannalta liittyy vision muotoutumiseen. Luotettavan vision muotoutuminen edellyttää kokemusten runsasta reflektointia. Visio syntyy toiminnassa, eikä niinkään ennen toimintaa. Täten visioitten ja strategisen suunnittelun aika on myöhemmin.

Sahlberg (1997, 9) on tarkastellut useampia koulu-uudistuksiin liittyviä tutkimuksia, ja päätyy Fullanin (1994) kaltaisiin tuloksiin. Tutkimukset ovat tuottaneet muutosprosessista siinä määrin luotettavaa tietoa, että monet perusteettomat uskomukset koulun kehittämises- tä ovat muodostuneet kyseenalaisiksi. Sahlberg on havainnut, että muutos on pikemminkin prosessi kuin erillinen tapahtuma, että opettajien ja oppilaiden uskomukset ovat muutoksen kannalta tärkeitä ja että muutoksessa on yleensä aina ongelmia ja niiden ratkaisuyrityksiä. Sen sijaan strateginen suunnittelu ja muutoksen hallitseminen eivät useinkaan ole onnistu- neita toimintaperiaatteita.

Edellä esitetyt Richardsonin ja Placierin, Fullanin sekä Sahlbergin käsitykset muutospro- sessin luonteesta ja erityispiirteistä antavat pohjan tämän tutkimuksen muutosprosessien tarkasteluun. Koveroa (1999, 354) mukailten tärkeiksi kysymyksiksi muutosprosessin ku- vaamisessa nousevat myös, miten muutosprosessi syntyy eli miten staattinen tila muuttuu dynaamiseksi ja mitä vaiheita tähän prosessiin sisältyy.

3.2 Muutoskäsitteet tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen otsikossa esiintyvä käsite **pedagoginen muutosprosessi** on muodos- tettu pitkän harkinnan tuloksena. Käsitelmä muutoksesta prosessina eroaa Hellströmin (2004) mallista, jossa vastaava käsite on määritelty muutostapahtumaksi. Tässä tutkimuksessa nojaututaan kuitenkin Sahlbergin (1997, 9) näkemukseen siitä, että muutos on pikemmin- kin prosessi kuin erillinen tapahtuma, koska kyseessä on yksilön eikä organisaatiotason toimeenpanema muutos. Sen vuoksi muutos nähdään opettajan kehityksestä riippuvaisena prosessina, eikä kehityksestä irrallisena tapahtumana.

Oelkers (1985) on Siljanderin (2005, 23) mukaan erottanut toimintakäsitteet ja prosessikä- sitteet. Toimintakäsitteillä tarkoitetaan käsitteitä, jotka viittaavat toimintaan tai tekoihin, joille voidaan periaatteessa määrittää toimija tai tekijä. Prosessikäsitteillä viitataan puoles- taan käsitteisiin, jotka kuvaavat prosessia tai tapahtumien sarjaa, joille ei yksiselitteisesti voida osoittaa tekijää samalla tavoin kuin toimintakäsitteille. Prosessi voi toteutua jossakin ja jollakin tavalla, mutta prosessi itsessään ei ole teko. **Muutostoiminta** on tässä tutkimuk- sessa osa muutosprosessia. Sillä viitataan opettajan toimintaan, jonka päämääränä on ai-

kaansaada pedagogisesti arvokas muutos. On kuitenkin huomioitava, että myös oppilaat ovat tässä toiminnassa mukana. Toiminta on näkyvää ja konkreettista, ja se on alkanut yksittäisen opettajan tarpeesta muuttaa omaa opetustaan ja luokan toimintakäytänteitä. Toiminnan tasolla muutospyrkimykset määritellään alustavasti Korhosen (1989, 11) tavoin niin, että lähtökohtana on kysymys siitä, miten toimintaa voisi kehittää niin, että lasten omalle aktiivisuudelle jää entistä enemmän tilaa. Se, mikä prosessissa todellisuudessa muuttuu, jää tutkimuksen selvitettäväksi. **Muutos** on siten toiminnan ja koko prosessin lopputulos.

Muutos valittiin tutkimuksen peruskäsitteeksi kehityksen sijasta ensinnäkin siksi, että etukäteen ei voida arvottaa sitä erilaistumista, jota prosessissa on tapahtunut. **Oletuksena kuitenkin on, että muutos on ollut kehitystä** ja lähtökohtana on ollut nimenomaan opetuksen kehittäminen kehityksen eikä sinänsä arvottoman muutoksen vuoksi. Toiseksi muutoskäsitettä puoltaa se, että tutkimuksessa halutaan korostaa, että jotain on todella muuttunut eikä muuttaminen ole ollut näennäistä.

4 PEDAGOGISEN AJATTELUN JA TOIMINNAN MUUTOS

Tarkoituksellinen muutos on opetuksen uusi normi (Fullan 1994, 33). Muuttuva työelämä vaatii opettajilta koko ajan enemmän ja enemmän. Työhön tarvitaan ihmisiä, jotka pystyvät jatkuvasti laajentamaan osaamistaan ja kehittämään itseään (Ruohotie 2000b). Opetuksen muutoksen taustalla voivat olla yhteiskunnan vaatimukset tai vaihtoehtoisesti yksittäisen opettajan tarpeet. Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta perusteltiin monilla muutoksilla yhteiskunnan järjestelmissä ja arvoissa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys tuli opetussuunnitelman perusteita määrääväksi tekijäksi. Kouluille pedattiin ”mahdollisuus nousta merkittäväksi muutoksen suunnan näyttäjäksi ja toteuttajaksi”. (POPS 1994, 7–9.) Vaikka uusissa vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa otettiin hieman takapakkia, ja ainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt määriteltiin huomattavasti tarkemmin kuin vuonna 1994, oppimiskäsitys ei juuri muuttunut. Muutoksen toteuttajat ovat opettajia. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että uusille ajatuksille löytyy tekijä, joka todella ryhtyy sanoista tekoihin.

Koulun ja opetuksen kehittämistoiminta voidaan jakaa eriasteisille tasoille: makrotasolla kansainväliselle, valtakunnalliselle ja kunnalliselle tasolle, mesotasolla koulun tasolle sekä mikrotasolla yksittäisen opettajan ja opetusryhmän tasolle (Hellström 2004, 3). Useissa suomalaisissa väitöstudkimuksissa (esim. Seinä 1996; Sahlberg 1996; Linnansaari 1998; Hellström 2004) on tutkittu koko koulun tai useamman opettajan kehittämishankkeita. Kun kehittämishanke tulee ulkoapäin, opettajan oma motivaatio voi olla kyseenalaista. Usein hankkeissa perätään opettajien motivoituneisuutta tai jopa rankkaa asennemuutosta (esim. Hellström 2004, 75). Pehkosen (1994b) mukaan nykyään koulun kehittämisessä korostetaan koulussa toimivien opettajien aloitteiden merkitystä, jolloin puhutaan ”bottom up” -menetelmästä. Opettajalla on täten tärkeä rooli muutoksen toteuttajana.

Tässä tutkimuksessa keskitytään mikrotason muutokseen, jolloin yksittäinen opettaja on lähtenyt muuttamaan ja kehittämään pedagogiikkaansa. Toiminnan muuttaminen vaatii opettajan ajattelun muuttumista. Sen vuoksi tässä tarkastelun kohteena on pedagogiikan muuttaminen ja kehittäminen nimenomaan opettajan muuttumisen näkökulmasta. Opettaja muuttuu aina yksilönä, mutta muutoksen lähtökohdat voivat olla joko yksilössä tai yhteisössä. Richardson ja Placier (2001, 905) ovat koonneet artikkelissaan opettajan muuttumi-

sesta kirjoitettua teoriaa. Heidän mukaansa opettajan muuttumista on kuvattu erilaisilla termeillä: oppimisella, kehitymisellä (development, improvement), sosialisatiolla, kasvulla, jonkin uuden tai erilaisen toimeenpanolla (implementation of something new or different), kognitiivisella ja affektiivisella muutoksella sekä itseopiskelulla (self-study).

Seuraavissa luvuissa määritellään muutosta yksittäisen opettajan näkökulmasta. Luku 4 rakentuu kokonaisuudessaan niin, että lukujen edetessä opettajan aktiivisuus muutoksen toteuttajana kasvaa: Koska opettajan toimintaan voivat vaikuttaa niin yksilölliset kuin yhteisölliset intressit, on perusteltua tehdä katsaus koulun tasolla tapahtuvaan muutokseen (luku 4.1). Koulun muutos voi vaikuttaa opettajan muutokseen, mutta myös päinvastoin – henkilökohtainen päämäärä on tie järjestelmän muuttumiseen (Fullan 1994, 33). Opettaja ja koulu ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa. Yksittäinen opettaja tarvitsee yhteisön tukea omassa muutosprosessissaan, mutta yhteisö tarvitsee myös yksilön innovaatioita. Luvussa 4.2 ja sen alaluvuissa keskitytään opettajan muuttumiseen ja kehittymiseen yksilönä. Vielä tässäkin näkökulmana on opettajan luonnollinen muuttuminen ja ammatillinen kasvu kokemusten kasvaessa, eikä niinkään aktiiviset muutospyrkimykset, joita opettaja määrätietoisesti toteuttaisi. Tämän jälkeen tarkastellaan erikseen opettajan ajattelun ja uskomusten muuttumista (luku 4.3), mikä tämän tutkimuksen kannalta on hyvin oleellista. Ajattelun muuttumisesta siirrytään aktiivisempaan toiminnan muuttamiseen. Luvussa 4.4 määritellään käsitteitä, joita opettajasta toiminnan muuttajana on käytetty. Lopuksi päästään muutosprosessiin kokonaisuudessaan ja siihen, miten opettajan kehittyminen ja opettajan ajattelun muutos lopulta on mahdollista viedä aktiivisesti toiminnan tasolle (luku 4.5).

4.1 Opettaja koulun muutoksessa

Koulun kehittämisestä ja muuttumisesta on kirjoitettu paljon. Tutkimuksista ja kirjoituksista voidaan erottaa kolme näkökulmaa: koulun kehittämisen periaatteiden ja käytäntöjen (school improvement) tutkimus, koulun muutoksen (school change) analysoiminen sekä menestyvien koulujen (school effectiveness) tutkimus. Muutosta voidaan puolestaan tutkia sisällön, prosessin ja kontekstin eli ympäristön kannalta. (Sahlberg 1997, 8–9.) Useissa maissa koulu-uudistukset tai opetukselliset innovaatiot ovat olleet huonosti suunniteltuja tai resursoituja. Päättäjien toimet ovat usein perustuneet yksinkertaisiin huomioihin opetuksen parantamisesta, eivätkä ne ole linkittyneet luokkahuonetoimintaan. Tyypillistä näil-

le uudistuksille on myös se, että opettajien roolia opetuksen muutoksen toteuttajina ei ole tunnustettu. (Calderhead 2001, 797.)

Hellström (2004) tutki väitöstutkimuksessaan suomalaisia pedagogisia kehittämishankkeita ja niiden onnistumista. Hänen tuloksensa ovat vastoin monia aikaisempia tutkimuksia, jotka viittaavat lähes järjestään epäonnistumiseen niin opetukseen kuin muihin tekijöihin kohdistuneiden hankkeiden lopputuloksissa. Hellströmin (2004, 248–249) mukaan tutkimuksessa mukana olleissa hankkeissa käytettiin ”eklektistä otetta”, jossa yhdistyy tarkka ja huolellinen suunnittelu, toimijoita osallistava sekä opettajan ja koulun tilanteen huomioonottava ote. Yksi tulos oli myös se, että koulujen muutosote vaikutti hyvin opettajavetoiselta, ja sen kriittinen piirre oli omasta halusta ja innostuksesta lähtenyt kehittämistyö. Opettajan oma ”reseptio” korostui pedagogisessa kehittämistoiminnassa, mutta toisaalta myös oppilaiden osallistuminen hankkeen ideointiin vaikutti onnistumisen kokemuksiin. Myös esimerkiksi Sahlberg (1996), Seinä (1996) ja Linnansaari (1998) ovat tutkineet koulun kehittämishankkeita, kukin eri näkökulmasta.

Koulun kehittämishankkeet voivat olla yksi lähtökohta opettajan muuttumiselle, mutta organisaatio voi olla myös yleisesti ottaen yksilön muutosta sysäävänä tekijänä. Richardson ja Placier (2001) tutkivat opettajan muutoksesta kirjoitettua teoriaa niin yksilöllisen kehityksen kuin organisaation eli koulun näkökulmasta. Organisaatiota käsitellään heidän selonteossaan yhtenä merkittävänä opettajan muuttumiseen vaikuttavana tekijänä. Ensinnäkin opettajat sosiaalistuvat koulussa ammatillisiin ja organisatorisiin normeihin, jotka saattavat estää tai edistää muutosta koulusta riippuen (ks. myös Miettinen 1993, 248). Erään näkemyksen mukaan koulu muuttaa enemmän opettajaa kuin opettaja pystyy muuttamaan koulua. Jotkut tutkimukset osoittavat myös, että merkittävä opetuksen muutos edellyttää muutosta ensin koulun rakenteissa ja kulttuurissa. Suunnitelluissa opettajien muutosyrityksissä törmätään kuitenkin usein ongelmaan, että opettajat ovat sisäisesti motivoituneita, eivätkä ulkoiset yllykkeet saa heitä muuttumaan. (Richardson & Placier 2001, 923–934.) Tutkijoiden päätelmä on, että sekä yksilöllisen että yhteisöllisen näkökulman edustajat pitävät liian tiukasti kiinni omista näkemyksistään. Nämä näkökulmat esiintyvät kirjallisuudessa useimmiten toisistaan erillään. Yksilöllisen ja yhteisöllisen näkökulman yhdistäminen opettajan muutosta koskevassa tutkimuksessa olisikin hyödyllistä, jotta muutokset olisivat pysyviä. (Richardson & Placier 2001, 937–938.) Seuraavassa perehdytään opetta-

jan muutokseen ja kehitykseen yksilön näkökulmasta.

4.2 Opettajan muutos ja kehitys

Opettajan muuttumisen tutkimus on ollut vilkasta etenkin Yhdysvalloissa (Pehkonen 1994b, 399; ks. myös Richardson & Placier, 2001). Opettajan ajattelua ja toimintaa niiden muutoksen suhteen voidaan tarkastella muuttamisen ja muuttumisen näkökulmista. Kirjallisuudessa on esitetty mielipiteitä siitä, että opettajan uskomuksia ja ajattelua ei voida muuttaa tai että se on ainakin erittäin hankalaa. Pehkonen (1994b, 396) mukaan tutkimus on osoittanut, että opettajien uskomukset voivat kyllä muuttua, mutta ei ole pystytty osoittamaan, että niitä voi muuttaa. On siis eettisestikin sopivampaa puhua opettajien omaehtoisesta muuttumisesta. Opettajan muuttumiseen yleensäkin liitetään näkemys, että muutos on vaikeaa, eivätkä opettajat edes halua muuttua tai että he ovat vastahakoisia muutokselle. (Richardson & Placier 2001, 908.)

Merkittäviä kysymyksiä nykyisellä uudistusten aikakaudella on, miten ja miksi opettajat muuttuvat, Richardson ja Placier (2001, 907) toteavat artikkelissaan. He tarkastelevat opettajan yksilöllistä muutosta kolmesta näkökulmasta: vapaaehtoisen ja luonnollisen muutoksen, kehityksen tasomallien ja -teorioiden sekä muodollisten koulutusohjelmien näkökulmasta. Kehitystermiä käytetään heidän mielestään eri tavoin. Termillä voidaan viitata luonnolliseen käsitykseen kehityksestä oppimisena ja liikkeenä (movement) kohti kokenutta, joskus jopa eksperttiopettajaa. Tämä viittaa luonnolliseen muutokseen. Toisaalta kehityksen tasomallit ja -teoriat viittaavat vaiheittaiseen kehitykseen ja muutokseen. Kolmanneksi kehitystä sanana käytetään yhä useammin puhuttaessa täydennyskoulutuksesta.

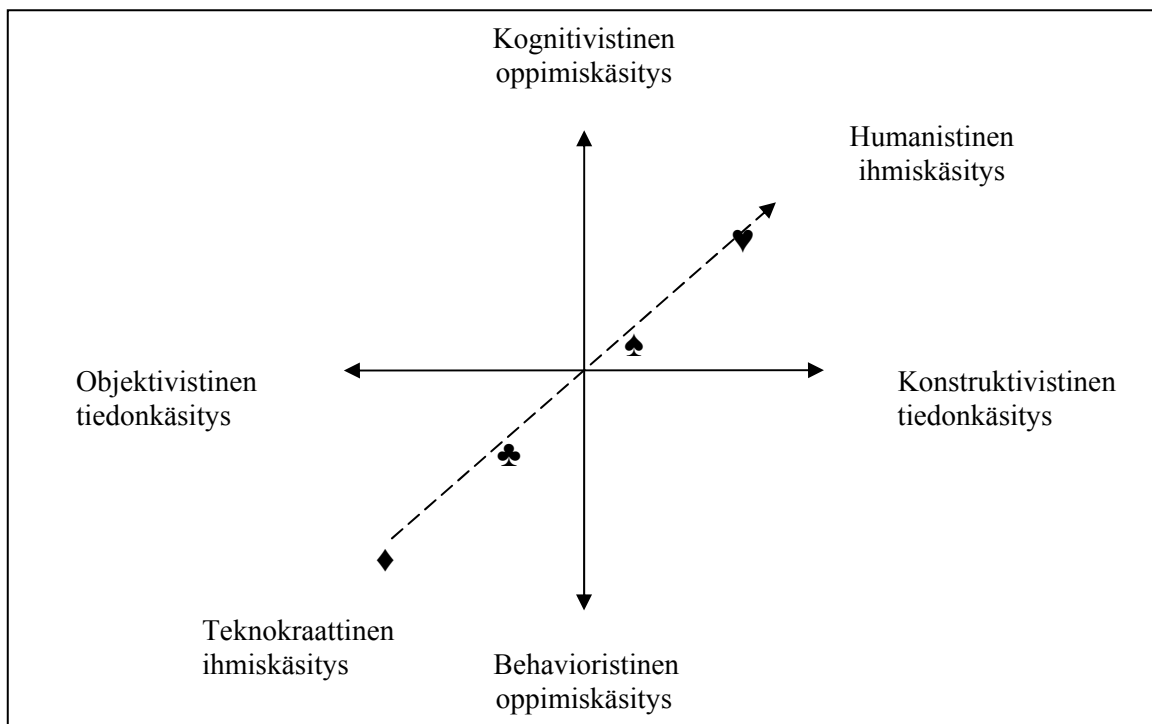
Seuraavissa alaluvuissa keskitytään opettajan ammatilliseen kehitykseen ja luonnolliseen muutokseen sekä tarkastellaan muutamia opettajan ammatillista kehittymistä kuvaavia malleja. Tämän tyyppistä opettajan kehitystä on kuvattu usein elämäkertatutkimuksen avulla. Yksilön muuttumista tarkastellaan lisäksi merkittävien oppimiskokemusten ja kriittisten tapahtumien valossa. Opettajan ammatillisen kehityksen tutkimuskenttä on laaja, ja tässä esitellään suppeasti vain se, mikä muutospyrkimysten kannalta on oleellista. Varsinaisena tutkimuskohteena olevaa muutosprosessia ei voi kuitenkaan ymmärtää, jos ei ymmärrä opettajan muuttumista sen taustalla.

4.2.1 Ammatillinen kehitys ja luonnollinen muutos

Opettajan ammatillista kehitystä voi Niikon (1998) mukaan tarkastella vaiheina, ulottuvuuksina tai prosessina. Hän on yhdistänyt kehityksen teoreettisia malleja kolmeksi ryppääksi, joista on löydettävissä yhteisiä piirteitä, tavoitteita ja sisältöjä, vaikka ryppään sisällä onkin erilaisia variaatioita ja ominaispiirteitä. Ensimmäinen on 1) *opettajaksi kehittyminen ulkoapäin nähtynä kypsymisenä ja vaiheittaisena prosessina*. Tämän ryppään malleissa opettajan kehittymistä kuvataan aikuisen kehittymisen kaltaisena, yksilöllisenä ja ympäristöstään irrallisena tapahtumana. Tähän muutostapahtumaan opettaja voi itse vaikuttaa vain hyvin vähän. Muutokset opettajassa ovat tämän ryppään mukaan kypsymisen tulosta. Toisena ryppäänä Niikko esittelee 2) *opettajan kehittymisen sisäisenä ja laaja-alaisena oppimisen ja kasvun prosessina*. Opettaja kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa analysoiden ja reflektoiden omaa käyttäytymistään ja toimintaansa. Opettaja ottaa itse vastuun omasta oppimisestaan, kehittymisestään ja muutoksestaan. Kolmas eli viimeinen ryppäs on 3) *opettajaksi kehittyminen kontekstuaalisena ilmiönä*. Tämän ryppään mallien mukaan opettajaksi oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa, joiden vaikutusta ei voi välttää. Opettajaksi kehitytään aina jossakin organisaatiossa ja yhteiskunnassa, joiden kehittyneisyysasteesta opettajan yksilöllinenkin kehittyminen on riippuvainen. (Niikko 1998, 82–89.)

Ensimmäiseen ryppääseen kuuluu näkemys, jossa opettajan ammatillista kehitystä tarkastellaan luonnollisina, koko ajan tapahtuvina pieninä muutoksina. Luonnollista muutosta voidaan kuvata ensisijaisilla (first-order) ja toissijaisilla (second-order) muutoksilla (Cuban 1988, 92). Ensijaiset ovat pieniä muutoksia esimerkiksi luokkahuonekäytännöissä tai opetus suunnitelmassa. Toissijaiset muutokset sisältävät uudenlaista ajattelua, opetusta ja oppimista. Näihin voivat vaikuttaa yllytys, tuki, keskustelut kollegojen kanssa, työpajat, kokemukset useista huonoista toimintayrityksistä, luettu kirjallisuus, oppilaat ja monet muut tekijät. Tällaisia vapaaehtoisia, pitkin opettajan uraa tapahtuvia muutoksia, joissa muutosvoima ei tule ulkopuolelta, on tutkittu aikaisemmin vain vähän. Luonnollinen muutos on elämäkerran, kokemusten, persoonallisuuden ja kontekstin vaikutusta. Kokemuksista oppiminen johtaa usein muutoksiin opettajan hiljaisessa tiedossa, joka voi tulla näkyväksi vain reflektion ja dialogin kautta. (Richardson & Placier 2001, 908–909.)

Toiseen ryppäeseen voi sijoittaa Patrikaisen (1997) tutkimustulokset, joiden mukaan opettajat kehittyvät ammatissaan kukin eri vaiheissa. Kehityksen suunta näyttää kulkevan yleensä objektivistis-behavioristisesta kognitivistis-konstruktivistiseen näkemykseen (kuvio 6), mikä näkyy opettajan pedagogisen ajattelun laatuina: sisäistettyyn tietoiseen konstruktivistiseen ajatteluun sisältyy myös behavioristisen opetuksen hallinta, mutta ei päinvastoin. Opettajat etenevät ammatillisessa kehityksessään dimensionaalisesti niin, että ensin opettaja kehittyy ihmiskäsityksen eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektoinnin osalta. Tähän vaiheeseen liittyy myös oivallus oppilaalle merkityksellisen tiedon- tai maailmankuvan rakentumisen ja oppimismenetelmien yhteydestä ihmisenä kasvamiseen. Vasta tämän oivalluksen jälkeen opettaja voi muuttaa pedagogista ajatteluaan ja aktivoitua reflektoiduksi, oman ajattelun ja toiminnan haltijaksi. (Patrikainen 1997, 255–256.)



Kuvio 5. Opettajuuksien (♦, ♣, ♠, ♥) sijoittuminen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten kenttään (Patrikainen 1997, 241).

Tutkimuksen tuloksena saadut abstraktit opettajuudet (♦, ♣, ♠, ♥) voidaan sijoittaa kuvion 7 mukaisesti ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä kuvaaville dimensioille. Opetuksen suorittaja -opettajuus (♦) ja Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuus (♥) asettuvat näin kaikkien kolmen dimensioiden ääripäihin, ja kaksi muuta opettajuutta (♣, ♠) asettuvat näiden väliin. Tällä tavoin ulottuvuuksien ääripäiden opettajuudet voidaan määritellä myös

teknokraattis-objektivistis-behavioristiseksi ja humanistis-kognitivistis-konstruktivistiseksi. (Patrikainen 1997, 240–241.)

Patrikainen (1997, 263) esittää, että ”uuden opettajuuden” ja ”uuden koulukulttuurin” menestyminen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät refleктоimalla jäsentämään itseään, arvomaailmaansa, maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteorioiden pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystään. Richardsonin (1990, 16) mukaan ilman edellä kuvatun kaltaista reflektiota opettajista tulee helpommin oman elämäkertansa, koulutukselle asetettujen vaatimusten ja olosuhteiden uhreja kuin näiden seikkojen hyödyntäjiä merkittävän muutoksen hyväksi. Schöniä (1987) ja Stenhousea (1975) mukailleen Patrikainen (1997, 263) toteaa, että opettajan professionaalista kehittymistä voidaan pitää henkilökohtaisena kasvun prosessina, koska opettajat eivätkä muutkaan ammattilaiset omaksu teorioita sellaisenaan, vaan luovat niitä oman käytäntönsä pohjalta. Se, että opettajan ammatillinen kehitys nähdään henkilökohtaisena kasvun prosessina, on myös muutosintressien kannalta oleellista. Opettajan ottaessa itse vastuuta omasta kehittymisestään hänellä on paremmat edellytykset viedä muutokset myös käytännön tasolle. Opettaminen on työtä, joka on vahvasti sidoksissa tekijänsä persoonaan, ja siksi opettajuuden muutoksen on lähdeittävä opettajasta itsestään (Patrikainen 1997, 259).

Picklen (1985, 55) malli opettajan ammatillisesta kehittymisestä on myös dimensionaalinen. Pickle kuvaa kehittymistä kolmen ulottuvuuden avulla: professionaalinen, persoonallinen ja prosessiulottuvuus. Niemi on tutkimuksissaan kehittänyt tätä mallia. Hänen (1992, 15) mukaansa opettajan ammatillisessa kehityksessä on kolme keskeistä aluetta, jotka ovat ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Näiden välillä vallitsee monisäikeinen vuorovaikutus. Kasvu voi tapahtua eri alueilla eri rytmissä. Samoin yksilöiden välillä on eroja prosessin nopeudessa ja laadussa. Toiset opettajat etenevät alkutilan ulko-kohtaisesta, pinnallisesta ja mekaanisesta vaiheesta hyvin nopeasti kohti reflektion tunnusmerkkejä, kun taas toisilla prosessit vievät runsaasti aikaa ja kehityksen kulku saattaa joskus palata jopa taaksepäin. Päämääränä kuitenkin on, että opettajien kehitystä autettaisiin suuntautumaan kohti reflektiota eli kohti dimensioiden oikeanpuolista äärilaitaa. Niemen malli on oleellinen, koska Niikon (1998, 81) mukaan opettajaksi kehittyminen nähdään siinä myös muutoksen välineenä – kehittyminen saa aikaan muutoksia tehtävissä ja toiminnoissa.

Opettajan ammatillinen kehittyminen voidaan nähdä myös oppimisprosessina. Tämän näkemyksen yhteydessä otetaan usein esiin Kolbin (1984) tunnettu kokonaisvaltaisen oppimisen malli ja kokemuksista oppiminen (esim. Ruohotie 1993; Kohonen 1993). Tähän liittyen Ruohotie (1993, 132; 2000a, 58) on mallintanut urakehitystä ja ammatillista kasvua organisaatiossa. Mallin mukaan ulkoiset muutospaineet sekä organisaatioon, työrooliin ja yksilöön liittyvät kasvutekijät vaikuttavat urarutiiniin ja käynnistävät kasvuprosessin. Kasvuprosessia kuvataan eksploraatio-oppimissyklin avulla. Eksploraatiovaihe voi olla itsearviointia, uusien uramahdollisuuksien ja vaihtoehtojen etsintää tai nykyisen työn uudelleenarviointia. Tällöin ulkoinen informaatio, neuvonta tai ohjaus on usein hyödyllistä. Eksploraation tuloksena yksilö voi kokeilla uusia aktiviteetteja. Näistä saadun palautteen ja kokemusten avulla yksilö tekee valinnan, joka voi johtaa muutokseen. (Ruohotie 1993, 130–132.) Muutoksessa on siis kyse oppimisesta (Ruohotie 2000a, 12).

Ammatillinen kasvu ja kehitys muodostavat täten oppimistapahtuman, jonka seurauksena käyttäytyminen muuttuu ja käsitteellinen ajattelu kehittyy (ks. myös Silkelä 1996, 126; Linnansaari 1998, 190). Hargreaves, Earl, Moore ja Manning (2001, 124) näkevät opetuksen muuttamisen niin, että se vaatii aina uuden oppimista. Tämä oppimisprosessi on korkean tason ajattelua ja käsitteellistä ymmärtämistä. Oppiminen tässä yhteydessä ei ole uuden tiedon hankintaa vaan kykyjen laajentamista tuottamaan tuloksia, joita todella halutaan (ks. Senge 1990, 142).

4.2.2 Merkittävät oppimiskokemukset ja kriittiset tapahtumat

Opettajan urakehitystä voidaan tutkia myös erityisten oppimiskokemusten tai tapahtumien näkökulmasta. Opettajan toimintatapaan vaikuttavat niin henkilökohtaiset kokemukset, opettajankoulutus kuin työssä toimiminen. Siitä, mitkä näistä tekijöistä vaikuttavat opettajan toimintaan kaikkein eniten, on esitetty eriäviä tutkimustuloksia. Silkelä (1999) on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia. Hänen mukaansa opiskelijat ovat enemmän tai vähemmän vajavaisesti tietoisia omien oppimiskokemustensa merkityksistä. Siksi oppimiskokemusten merkityksiä olisi reflektoitava ja eksplikoitava, jotta ne tulisivat tietoisiksi. Tämä tarkoittaa analyysiä niiden sisällöstä, rakenteesta ja merkityksestä niin opiskelijan itsensä näkökulmasta kuin riippumatta hänestä. (Sikkelä 1999,

16.) Nämä kokemukset voivat olla myös elämäkerrallisesti kriittisiä, esimerkiksi oppimisvaiheita tai uran ja elämänkulun käännekohtia, joissa kokemusten merkitykset ymmärretään uudella tavalla. (Silkelä 1996, 125–127.)

Knowlesin (1992) käsitykset poikkeavat Silkelästä siinä mielessä, että hänen tutkimusten mukaan merkittävimpiä kokemuksia nuoren opettajan opettajaidentiteetin rakentumisessa ovat varhaiset lapsuudenkokemukset, opettajan roolimallit ja aikaisemmat opetuskokemukset. Ne vaikuttavat eniten käsitykseen itsestä opettajana. Sen sijaan opiskelukokemukset eivät hänen mukaansa ole niin merkittäviä, koska opiskeluaika on liian lyhyt ja opetusohjelma on liian strukturoitu eikä se ota huomioon yksilön tarpeita. (Knowles 1992, 147.) Tässä täytyy huomioida kuitenkin se, että suomalaisten ja yhdysvaltalaisien opettajaopiskelijoiden kokemuksissa saattaa olla merkittäviä eroja koulutuksen laadusta ja määrästä riippuen. Knowles (1992, 126) myös huomauttaa, että hänen tutkimuksensa kohdistui vain nuoriin opettajiin, ja että koulutuksella on mitä ilmeisimmin kuitenkin pidemmän aikavälin vaikutuksia.

Linnansaaren (1998) tutkimus on tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen siksi, että siinä tutkittiin nimenomaan sellaisia opettajia, jotka kehittävät kouluaan ja opetustaan muita innokkaammin. Yhtenä johtopäätöksenä oli, että tällaisilla opettajilla on omia lapsuus- tai koulukokemuksia, joilla näyttää olevan yhteyksiä opettajan toiminta- ja työmuotoihin (ks. myös luku 4.4). Linnansaaren (1998, 190) päätelmä on, että jos koulun kehittämissuhteissa lähdetään liikkeelle vapaaehtoisuuden pohjalta, mahdollisuuksiin tarttuvat ne, jotka ovat syystä tai toisesta motivoituneet toimimaan toisin. Tämä motivaation lähde saattaa siis löytyä edellä esitellyistä elämäkerrallisesti merkittävistä oppimiskokemuksista. Näitä kokemuksia ja käännekohtia voidaan nimittää myös kriittisiksi tapauksiksi (critical incidents) ja tapahtumiksi (critical events). Myös termi ”hyvin muistetut tapahtumat” (well-remembered events) viittaa samaan ilmiöön, joskin sillä tarkoitetaan nimenomaan koulussa havaittua episodina, jota opettaja pitää merkittävänä (ks. Carter & Gonzales 1993).

Kriittinen tapaus (critical incident) on yllättävä tai ongelmallinen tilanne, joka herättää reflektoimaan tai ratkaisemaan ongelman. Tilanteisiin voi olla kätkeytyä kulttuurisia olettamuksia, ja niiden analyysin avulla voidaan ymmärtää syvemmin koulun kulttuuria. (Angelides 2001, 430.) Angelidesin mukaan Tripp (1993) on määritellyt kriittisen tapauksen mer-

kittävän tapahtuman tulkinnaksi. Se ei siis ole asia, joka on olemassa tutkijasta riippumatta, vaan tutkija on luonut ja tulkinnut kriittisen tapauksen. Tapaukset voivat olla jokapäiväisiä, pieniäkin tapahtumia koulussa ja koululuokassa, mutta niiden kriittisyys perustuu tulkintaan ja merkitykseen, joka niille on annettu. Kirjallisuudessa aihetta on lähestytty eri näkökulmista. Termi on peräisin historiasta, missä se viittaa johonkin tapahtumaan tai tilanteeseen, joka on ollut merkittävä käännekohta tai muutos yksilön tai yhteisön elämässä. (Angelides 2001, 431–433.) Kriittiset tapaukset voivat myös olla voimakkaasti latautuneita hetkiä ja episodeja, joilla on valtava vaikutus opettajan henkilökohtaiseen muutokseen ja kehitykseen (Sikes, Measor & Woods 1985, 230). Woods (1993a, 357; 1993b, 1) on lisäksi määritellyt, että kriittiset tapaukset ovat ei-suunniteltuja, odottamattomia ja kontrolloimattomia.

Kriittiset tapahtumat (critical events) ovat kriittisten tapauksien (critical incidents) sukulaisilmiö. Ne sijoittuvat ”leimahdusten omaisten” (flash point) tapausten ja pidempien urajaksojen (career-phase periods) väliin. Ne ovat kasvatuksellisen toiminnan ohjelmia, jotka voivat kestää jopa yli vuoden. Kriittiset tapahtumat eroavat kriittisistä tapauksista siten, että ne ovat yleisesti ottaen suunniteltuja, kontrolloituja ja pidempikestoisia. Niiden vaikutukset eivät aina ole kriittisiä, toisin kuin kriittisten tapauksien. Kriittisiä tapahtumista tekee ensinnäkin se, että ne edistävät lasten kasvatusta ja kehitystä poikkeuksellisen voimakkaasti. Toiseksi, nämä tapahtumat voivat olla kriittisiä opettajan muuttumiselle, sillä opettaja kehittyy tapahtuman aikana sekä pedagogina että itsenä suhteessa tietoihinsa ja kykyihinsä. Kolmanneksi, kriittiset tapahtumat antavat uskoa opettajalle oman opetuksensa toimivuudesta vaikeuksista huolimatta ja neljänneksi, tapahtumat ylläpitävät laadukasta opettajuutta. (Woods 1993a, 357–359; 1993b, 2–3.) Erityistä kriittisessä tapahtumassa on se, että opettajalla on siinä mahdollisuus suunnata teoria käytäntöön – unelma todellisuuden (Woods 1993b, 25).

Tässä tutkimuksessa opettajien merkittävistä oppimiskokemuksista sekä kriittisistä tapauksista ja tapahtumista käytetään pelkistetysti nimitystä merkittävät kokemukset ja tapahtumat. Oleellista ei ole, millä nimellä näitä kuvataan, vaan mitä ja millaisia nämä kokemukset ja tapahtumat ovat. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena onkin selvittää näiden kokemusten ja tapahtumien suhdetta muutospäätöksen syntyyn.

4.2.3 Elämäkerrat muutoksen kuvaajina

Kuten edellä on useasti mainittu, aikaisemmat kokemukset vaikuttavat merkittävästi opettajan toimintaan. Siksi onkin perusteltua tarkastella opettajan työn kehitystä ja opetuksen muuttamista elämäkertatutkimuksen näkökulmasta (ks. myös Linnansaari 1998, 182–190). Butt, Raymond, McCue ja Yamagishi (1992, 51) ovat todenneet, että opettajan ajatteluun, toimintaan sekä ammatilliseen urakehitykseen ja muutokseen perehtyminen voisi tarjota uutta tietoa kasvatukselliselle uudistustyölle. Tämä on tärkeää myös koulutuksen kannalta, sillä nykyään opettajia koulutetaan ammattiin, jossa työnkuva muuttuu nopealla tahdilla.

Opettajien elämäkertojen tutkimus näyttäisi muutospyrkimysten kannalta olevan perusteltua monestakin syystä. Goodsonin (1992a) mukaan opettajien elämän tutkimus tarjoaa esimerkiksi arvokkaita oivalluksia koulun ja opetuksen uudistamiselle. Toiseksi se lisää tietoa opettajien sosiaalisuudesta. Monet tutkimukset korostavat opettajien omien, oppilaana saatujen kokemusten merkitystä niin, että ne ovat jopa merkittävämpiä kuin opiskeluaikana tai opettajauran alussa saadut kokemukset. Kokemuksilla on huomattava sosiaalistava vaikutus opettajan työhön. (Goodson 1992a, 11–13.) Smith, Kleine, Prunty ja Dwyer (1992, 161) korostavat, että jos kehittäjäopettajia tutkittaessa unohdetaan opettajan henkilökohtainen näkökulma ja tarkastellaan vain kulttuurista uudistamista ja konfliktiteorioita, kasvatuksellisesta innovaatiosta saadaan vain rajallinen kuva. Suomalaisessa koulun ja opetuksen kehittämis- ja muutostutkimuksessa opettajan henkilökohtainen näkökulma on jäänyt melko vähälle huomiolle. On tutkittu opetuksen muuttamista, on tutkittu opettajien elämäkertoja ja merkittäviä oppimiskokemuksia sekä suuressa määrin myös opettajan ajattelua, mutta sellaista tutkimusta, jossa nämä näkökulmat yhdistyisivät, ei ole toteutettu. Erityisen kiinnostavaa Smithin (1994) mukaan olisikin elämäkerrallinen tutkimus sellaisista opettajista, joilla on vaihtoehtoisia näkemyksiä koulutyöstä (Linnansaari 1998, 184).

Knowles (1992, 144) esittää mallin elämäkerran vaikutuksesta opettajan toimintaan. Mallissa otetaan huomioon sekä opettajan rooli-identiteetin että kouluympäristön vaikutus. Aikaisemmista kokemuksista koostuva identiteetti ja kouluympäristö voivat vaikuttaa käyttäytymiseen niin negatiivisesti kuin positiivisesti. Rooli-identiteettiin vaikuttavat Knowlesin (1992, 127–133) mielestä lapsuudenkokemukset, perhekokemukset, persoonallisuus, sosiaalisuustaidot, omien opettajien antamat roolimallit, opetuskokemukset ja muut merkittävät henkilöt ja kokemukset. Aikaisemmat kokemukset ovat kuitenkin myöhäisempiä

tärkeämpiä. Myös Kelchtermans ja Vanderberghe (1994) ovat tutkineet opettajien ammatillista kehittymistä ja muutosta opettajien elämäkertojen avulla. Tutkijat halusivat selvittää elämäkokemusten yhteyttä muutokseen ja he havaitsivat, että yksilön elämässä on kriittisiä tapauksia (critical incidents), jotka vaikuttavat muutoksiin ja uusiin haasteisiin.

Suomessa Estola ja Syrjälä (2000; 2002) ovat tutkineet opettajien elämäkertoja myös muutoksen näkökulmasta. He analysoivat muutosta ja pysyvyyttä yhden opettajan silmin. Kuvaamalla muutosta yhden tapauksen näkökulmasta, tutkijat mainitsivat pystyneensä paremmin ymmärtämään muutosta, jonka yksittäinen opettaja luokkahuoneessaan toteuttaa. Nämä muutokset voivat parhaimmillaan edistää ja parantaa lapsen elämää sekä tuoda tyydytystä opettajalle. Silloin tällöin muutokset voivat aiheuttaa myös turhautumista ja pettymyksiä, mutta koskaan muutos ei ole neutraali ja tekninen suoritus. (Estola & Syrjälä 2000.)

4.3 Opettajan ajattelun ja uskomusten muutos

Opettajan muuttumiseen ja ammatilliseen kehittymiseen kuuluu olennaisena osana opettajan ajattelun ja uskomusten muutos. Tässä tutkimuksessa tämä opettajan muuttumisen osalualue otetaan erityistarkasteluun, sillä sen oletetaan olevan toiminnan muuttamisen edellytys. Kuten edellä (luku 2.1.3) on mainittu, opettajan ajattelun taustalla vaikuttavista uskomuksista, tiedosta ja teorioista käytetään monia eri nimityksiä. Tässä luvussa opettajan ajattelun muuttumista tutkitaan uskomusten ja toimintateorioiden muuttumisen valossa. Lähtökohtana on, että ajattelun muuttuminen on vaikeaa, mutta opettajuus ei muutu, jos opettajan arvomaailma ei muutu (ks. Patrikainen 1997).

Vaikka opettajien ajattelua yleisesti on tutkittu erittäin laajasti, on uskomusten muuttumisen tutkimus harvinaisempaa (Sahlberg 1997, 16). Tosin ulkomaisessa opettajan muutosta koskevassa kirjallisuudessa juuri uskomusten muuttuminen on merkittävä kysymys. On esitetty eriäviä mielipiteitä siitä, pitääkö uskomusten muuttua ennen toiminnan muuttamista vai muuttuvatko uskomukset toiminnan muutoksen lopputuloksena, Richardson ja Placier toteavat (2001, 919–920). Heidän mielestään niillä tutkijoilla, jotka viittaavat uskomusten muuttumiseen muutosprosessin jälkeen, on kuitenkin perinteisempi käsitys muutoksesta, jossa joku ulkopuolinen henkilö on pyytänyt tai käskennyt opettajia muuttamaan

opetusta. Yleinen näkemys kuitenkin on, että opettajan toimintaa ohjaavan tiedon tai teorioiden on muututtava ennen toimintaa. Richardsonin ja Placierin (2001, 938) mukaan moni yksilön muutosta koskeva tutkimus keskittyy nimenomaan uskomusten muuttumiseen. Moni uudistus, kuten konstruktivistinen opetus vaatii heidän mielestään syvällisiä muutoksia pedagogisessa tiedossa ja pedagogisessa sisältötiedossa sekä koulutuksen, opetuksen ja oppimisen ymmärtämyksessä. Tällaiset opetukselliset muutokset vaativat uskomusten muuttumista, ja siten myös kulttuurillista muutosta sekä yksilön että organisaation osalta.

Pajares (1992) on tutkinut ja koonnut opettajien uskomuksista kirjoitettua teoriaa. Useiden eri tutkijoiden käsityksiä yhdistellen hän päätyy kokoamaan uskomusten ominaisuuksia myös muutoksen kannalta. Uskomusten syntyperästä ja luonteesta riippuen toiset uskomukset muuttuvat helpommin kuin toiset. Mitä aikaisemmin uskomus on liittynyt henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmään, sitä vaikeampi sitä on muuttaa. Yleisesti uskomusten muuttuminen aikuisilla on harvinaista, ja omista uskomuksista pidetään tiukasti kiinni, vaikka ne olisivat ristiriidassa tieteellisen tiedon kanssa. (Pajares 1992, 325.) Tästä hyvänä esimerkkinä on arkipäiväinen tilanne: Vilustumista pidetään usein yhtenä flunssaan johtavana syynä. Tieteelliset tutkimukset väittävät kuitenkin nykyään, että vilustuminen ei lisää flunssaan sairastumisen riskiä. Koska arkikokemus ja uskomukset sanovat toisin, niistä on vaikea luopua.

Pyrittäessä ”todelliseen” muutokseen olisi päästävä opettajien uskomusten syvätasolle eikä tyydyttävä vain pintatason muutoksiin. Pinnalliset muutokset, kuten opetuksen ulkoisten puitteiden muuttaminen, eivät voi vaikuttaa opettajan syvätason uskomuksiin, jotka todellisuudessa ohjaavat hänen toimintaansa. (Pehkonen 1992, 281; 1994b, 397.) Pehkosen mainitsemia uskomusten pinta- ja syvätasoa voi opetuksen muutoksen suhteen verrata Argyriksen ja Schönin (1978) toimintateorioihin. Pintatason uskomukset viittaisivat tällöin kannatettuun teoriaan ja syvätason uskomukset käyttöteoriaan. Osterman ja Kottkamp (2004, 10–13) painottavat käyttöteorioiden olevan niitä, jotka todella vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Käyttöteoriat itsessään estävät muutosta, koska ne ylläpitävät vallitsevaa tilaa ja vähentävät päätöksenteon kompleksisuutta. Käyttäytymisen säännönmukaisuuksia ja niiden takana olevia oletuksia voi kuitenkin etsiä ja tunnistaa perusteellisen havainnoinnin avulla. Käyttöteorioiden tunnistaminen ja arviointi on siten avain muutokseen. Syvällisemmän ymmärryksen saavuttaminen on vaikeaa, mutta ei mahdotonta. Tämä on reflekti-

visen toiminnan tavoite. Käyttäytymisen muutos, joka on enemmän kuin pelkkä temppu, vaatii muutoksia teorioissa, joita ihmiset käyttävät (Argyris 1999, 67). Myös Ojanen (2000, 91) korostaa, että käyttöteoria on ehdoton muutoksen edellytys: ”Jos niitä [tiedostamattomia, itsestään selviä oletuksia eli käyttöteorioita] ei tutkita ja kyseenalaisteta, ne vaikuttavat sellaisenaan, sillä kulttuuri on sosiaalistanut yksilön niin, että varhaiset ideat ja arvot vaikuttavat vahvasti hänen toimintaansa.”

Opettajan ajattelun muuttuminen on pitkälinen prosessi, jossa ensin nähdään pintatason muutoksia ja vasta myöhemmin voidaan päästä syvätasolle (Pehkonen 1994a, 66). Muutokset opettajan toiminnassa edellyttävät näiden syvään juurtuneiden uskomusten, arvojen ja asenteiden muuttumista. Näiden uudelleenmäärittäminen on hidas ja joskus jopa traumaattinen prosessi. Patrikainen (1997, 260) lisää, että opettajan on vaikea muuttaa toimintaa, jos hänen teoriantuntemuksensa on heikko. Tavoitteellista pedagogiikkaa on mahdoton rakentaa ilman teoriantuntemusta, vaikka ajattelussa olisikin jo konstruktivistista otetta. Opetuksen muuttumisen suhteen on tapaustutkimuksissa oltava Linnansaaren (1998, 195) mukaan kuitenkin kriittinen. Hänen mielestään onkin kysyttävä, ovatko opettajien opetustyön muutokset todella seurausta heidän oppimiskäsitystensä muutoksesta vai onko kyse vain muoti-ilmiöstä, jolloin palataan helposti takaisin aiempiin käytäntöihin.

4.3.1 Ajattelun ja toiminnan ristiriidat

Ajattelun taustalla olevien teorioiden ja uskomusten muuttuminen aiheuttaa ristiriidan ajattelun ja toiminnan välillä. Tätä ristiriitaa voidaan problematisoida kahdelta kannalta. Ensimmäinen ristiriidaksi voidaan ymmärtää se, että opettaja luulee toimivansa lausumiensa periaatteiden (kannatettu teoria) mukaisesti, vaikka todellisuudessa häntä ohjaa hänen käyttötiteoriansa. Tästä Siljander ja Karjalainen (1997) käyttävät nimeä ”pedagogisen tietoisuuden paradoksi”. Toiseksi ristiriitaa voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, että opettaja on todella tietoinen omien toimintatapojensa ja ajattelunsa ristiriidasta, jolloin hänelle muodostuu tarve muuttaa omaa toimintatapaansa. Luvun lopussa esitetään tähän näkökulmaan liittyvä Shaw’n ja hänen tutkijakumppaneidensa (1991) muodostama malli.

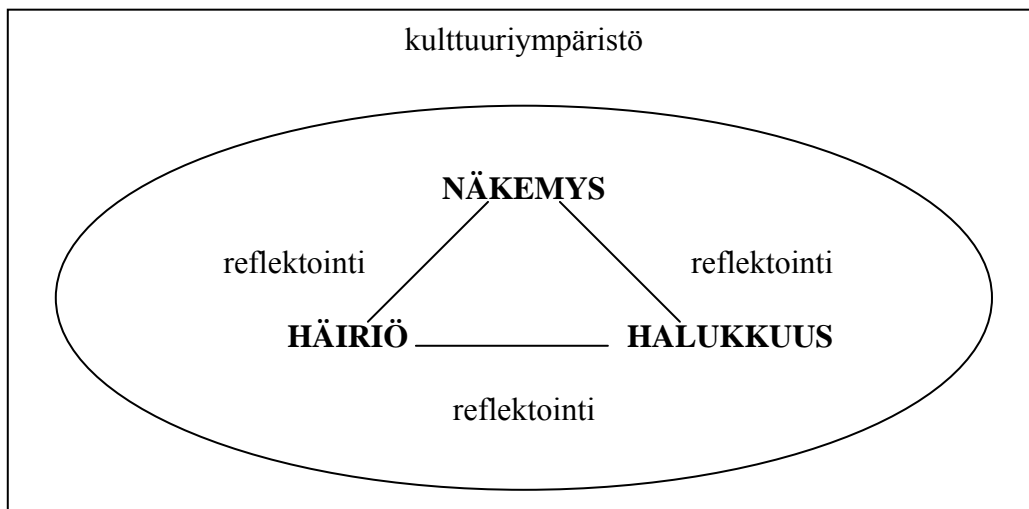
Siljander ja Karjalainen (1997) kirjoittavat sanojen ja tekojen ristiriidasta, mutta huomauttavat, että kyse ei tällöin ole toiveen ja todellisuuden ristiriitaisuuksista. Tutkijat erittelevät kyseessä olevaa ongelmaa käsitteen ”pedagoginen tietoisuus” avulla, jolla he tarkoittavat kasvattajan itseymmärrystä ja kykyä havaita toimintaansa ohjaavia perusrakenteita. He pohjaavat analyysinsä ja tulkintansa Wenigerin (1952) näkemyksiin teoria-käytäntösuhteesta. Wenigerin hermeneuttinen näkemys muodostuu kolmesta teoriasta, joita Siljander ja Karjalainen nimittävät yksinkertaisesti numeroilla 1, 2 ja 3. Teoria 1 on toimijan piilevä tai tiedostamaton teoria, jonka normatiivinen vaikutus on implisiittisyyden vuoksi voimakasta. Wenigerin mielestä toiminta sisältää aina teoreettisia oletuksia, jotka vaikuttavat näkyvään toimintaan. Nykykirjallisuudessa tämä ymmärretään implisiittiseksi teoriaksi ja hiljaiseksi tiedoksi. Teoria 2 käsittää periaatteet ja oletukset todellisuudesta kuten esimerkiksi arvopäämäärät tai oppimiskäsitykset. Ne ovat tietoisia käsityksiä oman toiminnan luonteesta, mutta niitä ei kuitenkaan kyseenalaisteta. Teoria 3 pyrkii puolestaan olemaan tieteellisesti perusteltavissa ja kyseenalaistettavissa. Siljander ja Karjalainen tulkitsevat Wenigeriä siten, että tieteellisten teorioiden tehtävänä on tuoda kasvattajan tiedostamatonta teoriaa eksplisiittiseksi. Tällöin teoria 2 on jännitteisessä suhteessa 1:n ja 3:n välillä: kun tieteelliset teoriat nostavat näkyväksi toiminnan piilorakenteita ja periaatteita, tekevät ne mahdolliseksi myös niiden vertaamisen ja suhteuttamisen julkilausuttuun teoria 2:een. Julkilausuttu teoria on täten muutosvaatimusten alaisena. Yksilön toiminnassa voi vallita ristiriita eri teoriatasojen välillä. Tällöin yksilö ajattelee toimivansa tiettyjen julkilausuttujen periaatteiden (teoria 2) mukaan, kun hän todellisuudessa toimii piilevän teoria 1:en tavoin. Tätä ilmiötä Siljander ja Karjalainen kutsuvat ”pedagogisen tietoisuuden paradoksiksi”. (Siljander & Karjalainen 1997, 66–69; Siljander 2005, 93–95.)

Opetuksen muutoksen edellytys on, että opettaja kuitenkin tiedostaa ristiriidan ajattelun ja toimintansa välillä. Tämän ristiriidan poistamiseksi Aaltonen (2003, 88–90) mainitsee ensinnäkin, että käyttötiedon on oltava sisäisesti ja ulkoisesti ristiriidaton. Tämä tarkoittaa, että käyttötietoa voidaan tarkastella sen (1) sisäisenä ominaisuutena, kuten oman oppimiskäsityksen ja oman roolin johdonmukaisuutena sekä ulkoisina (2) toiminnallisina, (3) sosiaalisina ja (4) henkilökohtaisina kongruensseina. Toiminnallista kongruenssia voidaan arvioida käyttötiedon ja opetuksen toteutuksen yhdenmukaisuuden eli ideaalisen ja reaalisen käyttötiedon välisestä suhteen kautta. Tässä tutkimuksessa se voidaan ymmärtää myös kannatetun teorian ja käyttöteorian yhdenmukaisuudeksi. Sosiaalinen kongruenssi tulee

esiin tutkittaessa opettajan käyttötiedon suhdetta kollegoiden näkemyksiin. Henkilökohtainen kongruenssi tarkoittaa puolestaan kasvatustieteellisen tiedon ja käyttötiedon välistä suhdetta ja sitä, millä tavoin pyrkimykset on konkretisoitu käytäntöön. Poistaakseen ajattelun ja toiminnan välisen ristiriidan, opettajan on löydettävä nämä sisäiset ja ulkoiset ristiriidat sekä tunnistettava uskomustensa alkuperät.

Toiseksi, ajattelun ja toiminnan ristiriidattomuus edellyttää riittävää pedagogista tietämystä, jonka avulla esimerkiksi oppijakeskeisiä opetusmenetelmiä voidaan soveltaa käytäntöön. Opetuskäytänteiden muutos ei onnistu tavoiteltavalla tavalla, jos uusi teoreettinen tietämys on ristiriidassa oman käyttötiedon [tässä käyttöteorian] ja aikaisemmin käytettyjen menetelmien kanssa tai jos opettajalla ei ole riittävää teoreettista tietämystä ja henkilökohtaistettua ymmärrystä. (Aaltonen 2003, 90.) Myös Patrikainen (1997, 260) korostaa, että teoreettinen pohja on välttämätön, jotta yleensä voi rakentaa tavoitteellista pedagogiikkaa, joka puolestaan on toimintatapojen muutoksen onnistumisen edellytys. Esimerkiksi Loudenin ja Wallacen (1994, 654–655) tutkimuksessa luonnontieteiden opettaja ei ymmärtänyt opetuksen kehittämisen uusia teoreettisia perusteita, vaan hän käytti hankkeen aikana edelleen perinteisiä opetusmenetelmiä. Muutos onnistuikin vasta, kun opettaja pystyi uudelleen muokkaamaan vanhoja tietämisen ja opettamisen tapojaan.

Shaw ym. (1991) mallintavat tätä ristiriitaa sekä sitä, miten opetuksen muutos loppujen lopuksi voi tämän pohjalta toteutua. He ovat esittäneet tutkimustuloksiinsa perustuen neljä edellytystä opettajan [ja täten opetuksen] muuttumiselle (kuvio 7). Jotta saadaan onnistunut ja positiivinen muutos, (1) opettajien täytyy häiriytyä ajattelussaan ja toiminnassaan. Toiseksi, (2) heidän täytyy olla valmiita tekemään jotain tälle häiriölle. (3) Opettajilla täytyy olla lisäksi näkemys siitä, miten he haluaisivat opetuksen luokissaan järjestää ja (4) viimeiseksi heidän pitää tehdä suunnitelma tämän näkemyksen toteuttamiseksi. (Pehkonen 1994a, 61–62; 1994b, 397–398.)



Kuvio 6. Viitekehys opettajan muuttumiselle (Shaw ym. 1991; Pehkonen 1994a, 62)

Pehkonen (1994a) pohtii viitekehystä matematiikan opettamisen ja oppimisen näkökulmasta, mutta sitä voi käsitellä myös yleisesti opetuksen kannalta. Opettajan muuttumisen viitekehyksessä kulttuuriympäristö viittaa niihin elementteihin, jotka vaikuttavat muutosprosessiin kuten aikaan, rahaan, muihin resursseihin, toisten yksilöiden antamaan tukeen, tabuihin, tottumuksiin ja yleisiin uskomuksiin. Nämä vaikuttavat eri tavalla eri tapauksissa, mutta jokaisen opettajan kohdalla jokin kulttuurin elementti on vaikuttanut muutosprosessiin. Muutos ei voi tapahtua ilman häiriötä opettajan ajattelussa ja toiminnassa. Häiriötä synnyttänyt tekijä voi olla oppilaissa, kollegoissa, vanhemmissa, opettajankoulutuksessa, kirjallisuudessa tai omassa reflektiossa. Halukkuus viittaa puolestaan siihen, että häiriötekijöistä johtuen opettaja päättää toteuttaa muutoksen. Jotta opettajat voisivat muuttua, heidän tarvitsee muodostaa näkemys siitä, millaista opetuksen ja oppimisen pitäisi olla. Näistä seuraa, että opettajan on saatava olla aktiivisesti mukana innovaation suunnitteluvaiheessa, jotta opetuksessa voidaan saada aikaan muutos. (Pehkonen 1994a, 62; vrt. Fullan 1994.) Uskomusten muuttumisen ehtoina on myös muita tekijöitä. Jotta uskomusten muuttumisessa päästäisiin käytännön tasolle, opettajat tarvitsevat ehdottomasti tukea. Heille on tärkeää saada keskustella kollegojensa kanssa ja päästä refleктоimaan ajatteluun ja toimintaansa. (Wood ym. 1991, 611; Pehkonen 1994b, 397) Avoimeksi on kuitenkin jäänyt, minkälaisen tekijöiden vaikutuksesta opettajien käsitykset opetuksesta ovat muuttuneet (Pehkonen 1992, 284).

4.3.2 Reflektio muutoksen edistäjänä

Reflektio on jo pitkään ollut kasvatus- ja käyttäytymistieteiden piirissä yleinen käsite. 1990-luvulle tultaessa reflektion merkitystä opettajan toiminnassa alettiin korostaa yhä enemmän. Reflektion on ajateltu olevan vain muoti-ilmiö, ja toisaalta sitä on voitu pitää kasvatuksen kulmakivenä (Ojanen 1996). Reflektiota on määritelty monin eri tavoin riippuen määrittelijän teoreettisesta taustasta, reflektiivisen lähestymistavan tarkoituksesta ja siitä, mitä sisältöjä pidetään arvokkaina ja miten niitä arvioidaan. (Ojanen 2000, 73; ks. myös 1996, 55.) Calderheadin (1989) sekä Listonin ja Zeichnerin (1991) mukaan käsitteen on sanottu jopa vesittyneen sen runsaan käytön vuoksi (Linnansaari 1998, 39). Myös Krokfors (1997, 40) huomauttaa, että reflektiota on pyritty määrittelemään ja kiteyttämään, ennen kuin sen sisältöä ja mahdollisuuksia on tutkittu ja ymmärretty. Tämä on johtanut käsitteen yksinkertaistumiseen ja ohenemiseen tarkoittamaan lähinnä samaa kuin arkikielen pohdinta-verbi.

Reflektio on tässä tutkimuksessa tarkastelun piirissä, koska reflektoinnilla on todettu olevan merkittävä vaikutus opettajan käyttöteorioihin ja ammatilliseen kehittymiseen. Toiseksi on nähty, että koko kouluyhteisön toimintaa koskeva reflektio on merkityksellistä koulun kehittämisessä ja siten myös opetuksen muuttamisessa. (ks. Kosunen 1994, 46–47.) Tämä näkökulma ohjaa tässä tutkimuksessa esitettäviä reflektion määritelmiä.

Krokforsin (1997, 36) mukaan Dewey (1910) on määritellyt reflektion minkä hyvänsä uskomuksen tai oletetun tiedon aktiiviseksi, peräänantamattomaksi ja huolelliseksi pohdinnaksi sitä tukevien perusteiden ja siitä aiheutuvien johtopäätösten valossa. Reflektiivisen ajattelun lähtökohtaan liittyy aina selittämisen tai testaamisen tarve. Reflektio tähtää siten epävarmuuden ratkaisemiseen. Ojanen (1996, 53) selvittää, että sanan latinalaisen alkupeuran mukaisesti reflektio on kuin peili, ikkuna tai läpinäkyvä prisma, jonka avulla voi katella omaa praktiikkaa. Se auttaa analysoimaan aihetta, suuntaa ja tavoitteita. Kun katselee sitä muuntavalla, parantavalla silmällä, ja kenties kyseenalaistaa sitä, tuloksena voi olla ajattelun "täyskäännös". Reflektiokäsitteen määrittely on Ojasen (2000, 73) mielestä kuitenkin vaikeaa, koska jos jonkin puolen nostaa esiin, jokin toinen puoli tulee samalla laiminlyödyksi. Hän on kuitenkin määritellyt reflektion eri piirteitä. Reflektointi on täten:

1. ohjaustilanteeseen tai tapahtumaan liittyvää tietoista ajattelua. Se on ajattelun ja tekemisen suhde, joka voi johtaa uudenlaiseen ymmärrykseen. Reflektio on keino

yhdistää teoreettinen ja oma henkilökohtainen uskomusjärjestelmä.

2. omien uskomusten perusteiden tarkastelua, jolla voidaan tavoittaa oma käyttöteoria
3. syvällinen itsensä tutkimis- ja löytämisprosessi, jossa yritetään ymmärtää omien kokemusten tulkinnan kautta syntyneitä merkityksiä. Tämän tuloksena syntyy yleensä tietoa.
4. intuitiivisen ymmärryksen selittämistä, joka voi johtaa tiedostamiseen.

(Ojanen 2000, 76–77.)

Grimmet (1988) on jakanut reflektiotarkastelut kolmeen pääluokkaan niiden käyttötarkoituksen mukaan: 1) opetuksen käytäntöjen muuttaminen ulkopuolisen asiantuntijan avulla, 2) opettajan tekemät, ”hyvään opetukseen” johtavat valinnat ja näiden valintojen vaikutusten ennakointi sekä 3) kokemuksen rekonstruointi ja uusien toimintatapojen löytäminen. Viimeinen näistä on tämän tutkimuksen kannalta keskeisin, sillä se johtaa toiminnallisten tilanteiden uudelleenymmärtämiseen, oman opettajana toimimisen tai koulun kulttuurin tarkasteluun ja uudelleenymmärtämiseen sekä opettamiseen liittyvien ”totuuksien” ja itsestäänselvyyksien tarkistamiseen ja ymmärtämiseen. (Kosunen 1994, 49–50.)

Yksi tunnetuimpia reflektiokäsitysten jäsentäjiä on Schönin (1983) jaottelu. Reflektiota on hänen mukaansa kahdenlaista, toiminnan aikana tapahtuvaa reflektiota (reflection-in-action) ja toiminnan jälkeen tapahtuvaa reflektiota (reflection-on-action). Kosunen (1994, 51) mukaan Grimmet (1988) on päätellyt Schönin reflektiokäsityksen liittyvän edellä mainituista tarkastelutavoista nimenomaan opettajien kokemusten rekonstruointiin. Schönin tarkastelun painopiste on siinä, miten opettajien ammatillinen tieto kehittyy käytännön tilanteissa.

Mielenkiintoista tämän tutkimuksen kannalta on Griffithsin ja Tannin (1992, 78–79) käsitykset reflektiosta. Myös he jaottelevat reflektion käsiteparilla reflection-in-action ja reflection-on-action, mutta omaleimaista heidän reflektiotasojen jaottelussa on se, että siinä on selkeästi yksilöllinen ja yhteisöllinen puoli. He jakavat toiminnan aikaisen reflektion (reflection-in-action) kahteen tasoon: (1) nopeaan, välittömään ja automaattiseen tilanteessa reagointiin sekä (2) nopeaan, tilanteessa tapahtuvaan ennakkosuunnitelman muuttamiseen. Näillä tasoilla tapahtuva reflektointi on yksilöllistä ja henkilökohtaista. Sen sijaan toiminnan reflektio (reflection-on-action) on yhteisöllistä ja kollegiaalista, ja se voidaan jakaa

kolmeen tasoon: Uudelleentarkastelun (3) tasolla opettaja ajattelee toimiaan vasta niiden tapahduttua. Tämän reflektoinnin perusteella opettaja muokkaa suunnitelmiaan opetusprosessista. Tutkimisen (4) tasolla havainnoinnista tulee systemaattista ja fokuoitua. Informaation kerääminen, sen analysointi ja arviointi saattaa kestää viikkoja tai kuukausia. Tämän jälkeen opettaja reflektoi syitä tutkittavana olevan ilmiön esiintymiseen. Reflektion viimeisellä tasolla (5) luodaan ja muotoillaan uutta teoriaa. Abstraktin ja täsmällisen reflektoinnin avulla opettajan omat teoriat muuttuvat ja on mahdollista, että hyväksytyt teoriat asetetaan kyseenalaiseksi. Tämä vaihe ei mahdollistu ilman opettajan kriittistä perehtymistä teoriaan. Griffiths ja Tann (1992, 76, 79) painottavat, että opettajan toiminnan ja henkilökohtaisen teorian, joka vastaa Argyriksen ja Schönin (1978) käyttöteoriaa, muuttuminen edellyttää reflektiota kaikilla näillä tasoilla.

Reflektion merkitys opettajan toiminnassa onkin keskeistä nimenomaan opettajan ammatillisen kehittymisen ja muutoksen näkökulmasta. Reflektion on koettu erityisesti paitsi lisäävän itsetiedostusta, mahdollisesti myös muuttavan ajattelua ja käyttäytymistä. (Ojanen 2000, 75; 79.) Kaikkeen kasvatukseen liittyvä piilevä ongelma on ihmisen kyvyttömyys oppia toteuttamaan ja käyttämään tietoa. Jotta ihmisen käyttäytymisessä tapahtuisi muutosta, omia ajattelutapoja täytyisi kehittää itsereflektion ja tiedostamisen avulla. Yksilön henkinen kasvu ja siitä johtuva toimintatavan muuttaminen tapahtuu mallin (kuvio 7) mukaisen muutosprosessin kautta, joka edellyttää reflektiota ja tiedostamista.



Kuvio 7. Kehitysprosessi ja muutos toimintatavassa (Ojanen 2000, 29).

Tässä kasvuprosessissa yhdistyy intuitiivinen ja tietoinen ajattelu, kun yksilö tutkii omia toimintatapojaan. Prosessi etenee tiedostamisen kautta ymmärtämiseen ja muutokseen. Pyrkimyksenä tässä on löytää syvempi ymmärryksen taso eli oivaltaa ja purkaa kaavamaisuuksia ja sokeita pisteitä sekä lisätä kriittistä ajattelua. (Ojanen 2000, 26–30.)

Kiinnostus reflektion lajeihin kohdistuu tässä tutkimuksessa lähinnä toiminnan reflektioon (reflection-on-action), ja nimenomaan siihen, miten se on vaikuttanut muutosprosessiin,

eikä niinkään sen tarkempaan analysointiin. Reflektio ymmärretään tässä tutkimuksessa Ojasen (2000), Grimmetin (1988; Kosunen 1994) sekä Griffithsin ja Tannin (1992) määrittelyihin pohjautuen kokemusten uudelleen rekonstruoinniksi, jossa opettaja tarkastelee omia uskomuksiaan, yrittää tiedostaa intuitiivisia ratkaisujaan ja omaa käyttöteoriaansa, ja tämän prosessin avulla muuttaa omaa toimintaansa.

4.4 Opettaja muutosagenttina

Opettajista, jotka lähtevät muuttamaan omaa toimintaansa tai ovat yleensä aktiivisia kehittämissuunnitelmissa, on käytetty erilaisia nimityksiä. Linnansaari (1998) nimeää omassa tutkimuksessaan koulun toimintamuotojen kehittämiseen valikoituvat opettajat *ydinopettajiksi*. Fullan (1994) kirjoittaa puolestaan *muutosagenteista* (vrt. Heikkilä & Aho 1995). Näille kahdelle nimitykselle on yhteistä se, että opettajat pyrkivät kehittämään omien toimintatapojensa myötä koko koulun toimintaa. Lattu (2003) nimeää väitöskirjassaan tällaiset opettajat *muutosorientoituneiksi opettajiksi* (change-oriented teacher). Hahmotellessani tutkimusintressiäni, käytin käsitettä *uudistajaopettaja*, jolla tarkoitin opettajaa, joka alkaa muuttaa omaa opetustaan ja toimintatapojaan pyrkimättä niinkään koko koulun uudistamiseen. Uudistus viittaa sanana kuitenkin ensikertaisuuteen (ks. Hellström 2004, 13), ja koska tämän tutkimuksen kohteena olevien muutosten ensikertaisuutta ei voi osoittaa, käytän termiä *muutosopettaja* tai yksinkertaisesti *opettaja*. Eri tutkijoiden käyttämiin käsitteisiin on syytä kuitenkin perehtyä, koska niistä löytyy samoja piirteitä yksilön muutospyrkimysten kannalta.

Fullan (1994) hahmottelee muutosagentille tyypillisiä piirteitä yksilötasolla. Muutosagenttien on arvostettava ja oltava tietoisia muutosprosessin ennustamattomasta luonteesta. He etsivät keinoja selviytyäkseen ja ovat avoimia vaikutteille ja uusille tavoitteille. Muutosvalmiuteen tarvitaan neljä perusominaisuutta: henkilökohtaista visiointikykyä, tutkimustaitoa, asioiden hallintataitoa ja yhteistyökykyä. Nämä viittaavat muutosprosessin yhteisöllisyyteen, mutta Fullan kuitenkin painottaa, että muutos on voimakkainta yksilötasolla, jolloin jokaisen opettajan on pyrittävä olemaan tehokas muutosagentti. Ilman henkilökohtaista visiota muutos ei voi onnistua niin yksilö- kuin yhteisötasollakaan. Tavoitteet ja visiot syntyvät opettajassa itsessään. Ne antavat työlle merkitystä riippumatta ryhmästä tai organisaatiosta, jossa opettaja toimii. (Fullan 1994, 30–33.)

Tutkimustaito viittaa henkilökohtaisen vision tutkimiseen, Fullan (1994, 34–35) jatkaa. Tutkiminen ja jatkuva kysely on välttämätöntä niin tavoitteen muotoutumisen alkuvaiheessa kuin koko prosessin aikana, jolloin tavoitekin voi muuttua. Kun muutosprosessi tapahtuu ihmisessä itsessään, sitä on ruokittava tiedolla, ideoilla ja ongelman asettelulla. Asioiden hallintataito on myös muutoksen kannalta tärkeää. Pelkkä ajatteluprosessi ei riitä, vaan uudet ideat ja taidot on saavutettava myös käyttäytymistasolla. Tässä osaaminen ja asiantuntemus ovat tietenkin välttämättömiä, mutta ne eivät ole vain lopputuloksia, vaan myös välineitä päämäärän saavuttamiseksi.

Linnansaaren (1998) tutkimus perustui siihen, millaisia ydinopettajat ovat, mitä työmuotoja he käyttävät ja miten he perustelevat näitä työmuotoja. Ydinopettaja viittaa terminä opettajiin, jotka ovat halunneet osallistua muita opettajia tiiviimmin tutkimusprojektiin ja opetuksen ja koulun kehittämiseen. Tiivistettynä johtopäätökset olivat, että ydinopettajilla oli oppilaskeskeisempi kasvatusnäkemys kuin muilla koulun opettajilla. Keskeistä myös oli, että ydinopettajat näkivät oppimisen sosiaalisena ja holistisena tapahtumana. (Linnansaari 1998, 31, 136–138.) Myös Smith kanssatutkijoineen (1992, 161) esittää tutkimustuloksiinsa perustuen, että ne opettajat, jotka ryhtyvät koulussaan innovaattoreiksi eroavat myös persoonallisuudeltaan tavallisista opettajista.

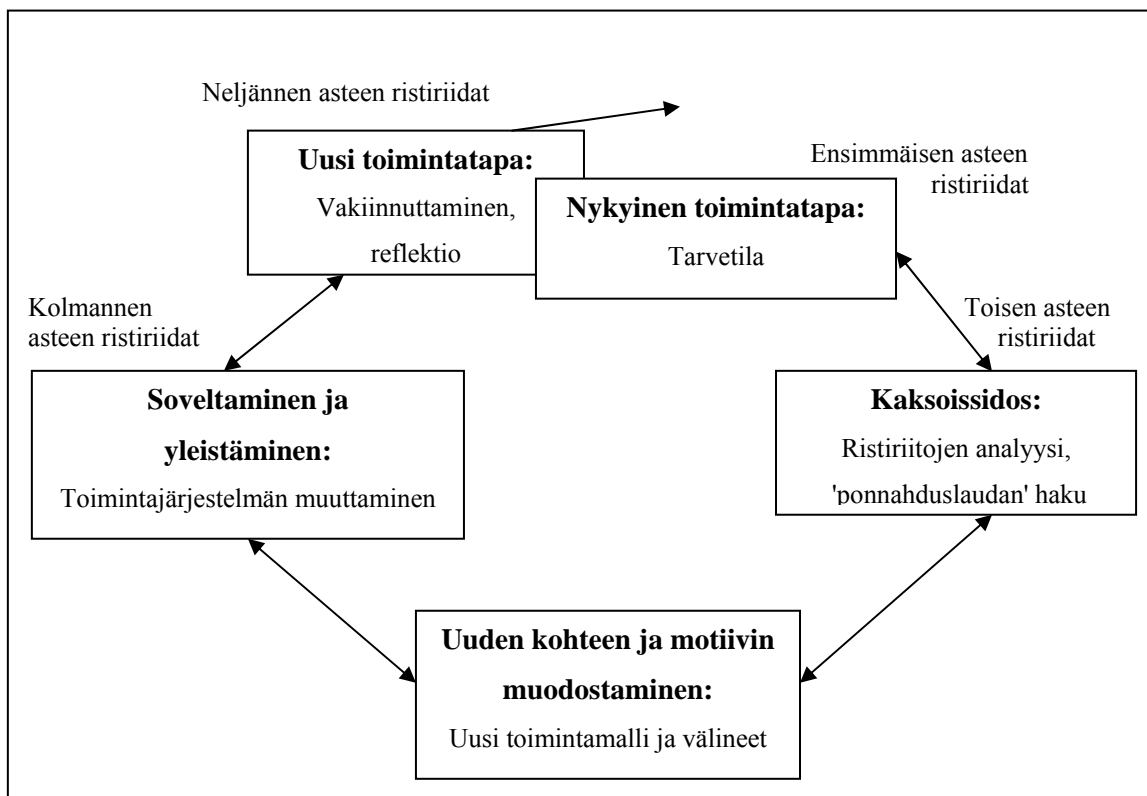
Linnansaaren tutkimustuloksista selviää myös, että ydinopettajat perustelivat käyttämiään työmuotoja ensisijaisesti kokemuksillaan, teorioilla, arvoilla ja koulun toiminnalla. Lisäksi mainittiin joitakin koulutusjärjestelmään ja yhteiskuntaan liittyviä perusteluja. Kokemuksista erottui kaksi ryhmää. Toisaalta oppilaiden antama palaute ja toisaalta opettajan omat, usein kouluajoilta saadut kokemukset vaikuttivat käytettäviin työmuotoihin. Ensimmäisestä ryhmästä oppilaan motivoitumattomuus nousi yhdeksi olennaiseksi uusien työmuotojen kokeilemissyyksi. Jotkut olivat myös lähteneet vain kokeilemaan jotain uutta, minkä seurauksena oppilaat olivat kiinnostuneet asiasta aikaisempaa enemmän. Opettajan omat kokemukset vaikuttivat niin, että he halusivat toimia toisin kuin heitä itseään oli kohdeltu. Teoriaan liittyvissä perusteluissa mainittiin opettajankoulutuksesta saadut tiedot, vaihtoehtopedagogiikat ja alan kirjallisuus. Arvoihin pohjautuvissa perusteluissa todettiin, että käytettävät työmuodot liittyvät yksilön oikeuksiin ja ihmisarvoon ja että toisten huomioon ottaminen ja yhdessä toimiminen kuuluvat ihmiselämään. (Linnansaari 1998, 139.)

Kaikista tärkein pedagogisen muutosprosessin edellytys on opettaja, jolla on näkemystä, luottamusta ja taidot suunnitella, toteuttaa ja johtaa muutos tavoitteidensa mukaisesti vaikeuksista huolimatta. Nämä opettajat pohtivat, tutkivat ja kehittävät työtään lasten etujen mukaisesti. (vrt. Woods 1993b, 10–11.)

4.5 Toiminnan muutos

Opetuksen muuttuminen on loppujen lopuksi aina kiinni opettajan ajattelun ja toimintatapojen muuttumisesta (Sahlberg 1997, 138). Opettajan ajattelun ja uskomusten muuttuminen ei kuitenkaan vielä takaa sitä, että muutokset pystyttäisiin viemään käytännön tasolle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, miten tämä staattinen tila saadaan muutettua dynaamiseksi. Yrjö Engeström on tutkinut 1980-luvulta lähtien työn kehittämistä organisaatiotasolla. Hänen ajatuksiaan sovelletaan tässä yksilötason työn muuttamiseen ja kehittämiseen: mitä muutosprosessissa kokonaisuudessaan tapahtuu, mitkä ovat ajattelun muuttumisen lähtökohdat ja miten ajatukset viedään asteittain käytäntöön.

Työn kehittämisessä on Engeströmin (1995, 87) mukaan kyse ekspansiivisesta oppimisesta. Sen oleellinen tunnuspiirre on, että oppimisen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos. Täten oppimisprosessi on luonteeltaan kollektiivinen ja pitkäkestoinen tapahtuma. Prosessia voidaan kuvata syklimallin avulla, josta erottuu viisi erilaista vaihetta.



Kuvio 8. Ekspansiivisen oppimissyklin vaiheet (Engeström 1987, 189; 1995, 92)

Syklin ensimmäinen vaihe on *tarvetila*. Sillä tarkoitetaan, että toimintajärjestelmässä [yksinkertaisemmin toiminnassa (ks. Engeström 1995, 41)] alkaa esiintyä erilaisia häiriötilanteita. Tarvetila ei kuitenkaan vielä osoita selvää kohdetta ja suuntaa, jonka mukaisesti muutoksen tulisi tapahtua. Tyypillistä tälle vaiheelle on epämääräinen tyytymättömyys. Muutokselle aletaan ikään kuin hakea sisältöä. *Kaksoissidos* merkitsee puolestaan vaihetta, jossa toimintajärjestelmän joidenkin osatekijöiden välille on muodostunut kärjistynyt ristiriita. Työyhteisön kannalta tämä merkitsee toistuvia mahdottomia tehtäviä ja epäonnistumisia. Tämän ristiriidan ratkaiseminen edellyttää analyysiä eli ristiriidan saamista käsitteelliseen hallintaan. Analyysissä pyritään paitsi ristiriitojen tunnistamiseen, myös löytämään laadullisesti uudenlaiset ratkaisut mahdollistava ensimmäinen idea eli ”ponnahduslauta”. Tähän tarvitaan aineistoa ja työkaluja, joiden avulla ristiriitoja voidaan systemaattisesti tarkastella. (Engeström 1995, 89–90.)

Kolmas vaihe, uuden kohteen ja motiivin hahmottaminen sekä *uuden toimintamallin muodostaminen* merkitsee tilannetta, jossa työyhteisön jäsenet hahmottavat ja suunnittelevat uuden ratkaisun nykyvaiheen ristiriitoihin. Uusi toimintamalli on laadullisesti uusi kokonaisuus eikä vain kokoelma korjauksia. Sen ytimenä on uusi käsitys työn kohteesta eli siitä,

mitä työssä tuotetaan ja miksi. Uuden toimintamallin motivoiva voima kohdistuu juuri kohteen uudelleen hahmottamiseen. Engeström (1995, 90–91) kuitenkin huomauttaa, että uutta mallia ei tuoteta tyhjästä, vaan sen muodostamisessa hyödynnetään muiden toimintajärjestelmien käytännöistä tai kirjallisuudesta löydettäviä esikuvia sekä kulttuurissa kehkeytyneitä visioita tai suunnitelmia kyseisten tyyppisten toimintajärjestelmien tulevaisuudesta. Ratkaiseva merkitys on kuitenkin loppujen lopuksi työyhteisön suorittamalla oman toimintansa analyysillä.

Uuden toimintamallin soveltaminen ja yleistäminen on ekspansiivisen oppimisen neljäs vaihe. Se merkitsee edellisessä vaiheessa ideoiden ja suunnitelman tasolla luodun toimintamallin ottamista käyttöön arkityössä. Tämä tapahtuu usein ensin strategisten osaratkaisujen kokeiluna ja yleistyy asteittain koko toimintajärjestelmän kattavaksi muutokseksi. Tässä vaiheessa syntyy häiriöitä ja konflikteja, joita usein nimitetään muutosvastarinnaksi. Näiden ristiriitojen ratkominen käytännössä johtaa uuden toimintamallin muuttumiseen, jolloin tehdään sekä kompromisseja ja perääntymisiä että uusia, suunniteltua omaperäisempiä ja radikaalimpia oivalluksia ja käytännön ratkaisuja. Tämän jälkeen päästään viidenteen vaiheeseen eli *uuden toimintatavan vakiinnuttamiseen ja arviointiin*. Tässä vaiheessa uusia käytäntöjä noudatetaan systemaattisesti. Uudet käytännöt vahvistuvat, kun tietoisesti tehtyjen ratkaisujen ympärille alkaa muodostua uudenlaisia näkymättömiä sosiaalisen kanssakäymisen muotoja, symboleja, ajattelutapoja ja tottumuksia. (Engeström 1995, 91.)

Esitetty sykli liittyy koko toimintajärjestelmän tason muutokseen eli järjestelmäinnovaatioihin, mutta oppimissyklejä voidaan eritellä myös pienempien yksiköiden tasolla. Kaikki oppimis- ja kehityssyklit eivät ole ekspansiivisia, ja kyseinen malli on vain tietynlainen ideaalityyppi ja voimakas teoreettinen pelkistys. Muita syklejä ovat esimerkiksi määrällisesti kasvavat mutta laadullisesti muuttumattomat toistuvat syklit, kriisiytymiseen tai tuhkautumiseen johtavat hajoavat syklit sekä toiminnan supistamiseen johtavat kaventuvat syklit. Syklit voivat myös katketa, haarautua tai muuttaa luonnettaan kesken prosessin. (Engeström 1995, 91–92.) Perusteena ekspansiivisen oppimissyklin mallin esittämiselle tässä tutkimuksessa on se, että se antaa selkeän, teoreettisen kehyksen myös yksilön toteuttamalle muutosprosessille. On selvää, että tämän tutkimuksen kohteena olevia prosesseja ei

voida suoraan sijoittaa malliin, mutta malli antaa lähtökohdat tutkia työn kehittämistä yksilön kannalta jo toteutuneena oppimisprosessina.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja saavuttaa syvälinen ymmärrys pedagogisesta muutosprosessista. Tavoitteena on mallintaa prosessia sekä opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta tässä prosessissa. Johtoajatukseksi on, että toiminnan muutos vaatii ajattelun muutosta, mutta ajattelun muutos ei aina johda toiminnan muutokseen.

Tutkimuskysymyksiä on muokattu koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuskysymyksissä esiintyvät käsitteet ovat muotoutuneet teoreettisesta viitekehyksestä. Aluksi kysymykset koskivat vain muutosprosessin rakennetta ja vaiheita. Teoreettisen ymmärryksen kasvaessa ja ilmiön hahmottuessa kysymykset muotoutuivat lopulta niin, että ensimmäinen kohdistuu muutosprosessin kuvaamiseen toimintatason näkökulmasta. Tähän kysymykseen saadaan vastaus alakysymysten kautta, jotka muodostavat ajallisen kehyksen prosessille. Prosessin vaiheita eritellen pyrkimyksenä on löytää taustatekijöitä, kuvata toiminnan käynnistymisen edellytyksiä ja toimintavaiheen erityispiirteitä sekä tarkastella toiminnan tuloksia ja vaikutusta. Alusta alkaen oli selvää, että kiinnostukseni kohteena on myös opettajan ajattelu muutosprosessissa. Vaihtoehtoina oli esimerkiksi, miten opettaja perustelee ratkaisujaan muutoksen eri vaiheissa tai miten opettaja perustelee toteutettua muutosta. Koska tavoitteena on kuvata prosessia kokonaisuudessaan, hahmottelin kysymysten rakenteen aineistonkeruuta aloittaessa niin, että kysymysten vastaukset saataisiin sijoitettua muutosprosessin sisälle. Jätin pois opettajan perusteluja koskevan kysymyksen ja päädyin vain kuvaamaan opettajan ajattelun luonnetta ja roolia prosessin eri vaiheissa, koska opettajan perustelut ja päätöksenteko ovat oikeastaan oma, laaja tutkimusalueensa. Kolmas tutkimuskysymys on synteesi kahdesta edellisestä: Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatujen vastausten pohjalta on tarkoitus mallintaa prosessia kokonaisuudessaan ajattelun ja toiminnan suhteen näkökulmasta.

1. Millaisia vaiheita pedagogisessa muutosprosessissa esiintyy?
 - 1.1. Mitkä tekijät vaikuttavat muutos päätöksen syntyyn?
 - 1.2. Miten muutostoiminta käynnistyy?
 - 1.3. Mitä erityispiirteitä muutostoiminnassa esiintyy?
 - 1.4. Mitä tuloksia toiminnalla saavutetaan?

2. Millainen opettajan ajattelun luonne ja rooli on muutosprosessissa?
3. Millainen tapahtuma pedagoginen muutosprosessi on kokonaisuudessaan?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTON KÄSITTELY

6.1 Kvalitatiivinen tutkimusote

Tässä tutkimuksessa käytetään kvalitatiivista tutkimusotetta, sillä tarkoituksena on kuvata todellista elämää ja tutkimuskohdetta pyritään tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on pikemmin löytää tai paljastaa kuin todentaa jo olemassa olevia totuusväittämiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155). Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat kokonaisvaltaisuus ja aineistonkeruu luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Ihminen on tiedonkeruun väline, jolloin suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään induktiivista analyysiä, jolloin lähtökohtana on aineiston yksityiskohtainen tarkastelu. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina. Aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Olennaista myös on, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 2005, 155.)

6.2 Elämäkerrallisuus tapaustutkimuksessa

Tapaustutkimus on yksi perinteisistä tutkimusstrategioista. Sillä saadaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa joko yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta, jossa on toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaustutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit, jolloin aineistoa kerätään muun muassa haastattelujen avulla ja dokumentteja tutkien. Tavoitteena on tyypillisesti kuvailla kyseessä olevaa ilmiötä. (Hirsjärvi ym. 2005, 125–126.) Tapaustutkimus on osuva, kun halutaan tietoa erityistapauksista ja, kuten tässä tutkimuksessa, pedagogisesti harvinaisista tapauksista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58). Tämän tutkimuksen tapauksina on neljän opettajan opetuksen muutosprosessit. Kvalitatiivisen tutkimuksen yleistymisen myötä ovat yleistyneet sellaiset tiedonkeruutavat, joissa pyritään ymmärtämään toimijoita heidän itsensä tuottamien dokumenttien avulla. Tällöin puhutaankin elämäkerrallisista lähestymistavoista, joissa aineistona voi olla monenlaisia persoonallisia dokumentteja. (Hirsjärvi ym. 2005, 207.) Tässä tutkimuksessa persoonallisina dokumentteina ovat opettajien tuottamat kirjoitelmat, joissa on elämäkerrallisia piirteitä.

Elämäkertatutkimuksen käsitteistö on hyvin moniselitteistä ja kontekstiriippuvaista (Hatch & Wisniewski 1995; Sääntti 2004, 180), ja koska tässä ei ole kyse varsinaisesta elämäkertatutkimuksesta, käsitteistö pyritään rajaamaan tutkimuksen teeman näkökulmasta (ks. myös luku 6.3.1). Kuten luvussa 4.2.3 on todettu, muutospyrkimysten kannalta on perusteltua tutkia opettajien elämäkertoja. Myös Syrjälä (2005) kertoo kokeneensa välttämättömäksi tutkia koulun muutosta nimenomaan yksittäisen ihmisen kertomuksen kautta, jotta muutosta voisi todella ymmärtää. Opettajat nostetaan keskeiseen toimijan asemaan. Heidän omia ajatuksiaan tuodaan esille siinä muodossa, kuin he itse ne esittävät, siis omien kertomustensa kautta. (Heikkinen 2005, 32–33.)

Elämäkerta voi olla tutkimuksen kohteena tai, kuten tässä tutkimuksessa, metodisena apuvälineenä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 161). Tutkimuksen elämäkerrallisessa näkökulmassa keskeistä on opettajan oma subjektiivinen tulkinta eli ammatillisen elämän muutosten kuvaaminen opettajan itsensä kokemana. Elämäkertatutkimuksessa tutkija kohtaa maailman, joka on jo valmiiksi tulkittu. Lähtökohtana on myös käsitys siitä, että opettajan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat heidän käsityksiinsä tutkimushetkellä. (Syrjälä ym. 1996, 138.)

Opettajien elämäkertatutkimusta voidaan suorittaa usealla eri Goodsonin (1992b, 243–244) määrittelemällä tasolla. Jotta voitaisiin ymmärtää opettajien opetus- ja kasvatuskäytäntöjä, voidaan ensinnäkin tutkia opettajan aikaisempia elämäkokemuksia ja taustaa (life experience and background). Toisella tasolla tutkitaan opettajan elämäntyyliä (life style) sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Opettajan työtä voidaan tutkia myös koko elinkaaren (life cycle) tai vain urakehityksen vaiheiden (career stages) näkökulmasta. Viidennellä, ja tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisimmällä tasolla opettajan uravaiheiden takaa on löydettävissä kriittisiä tapauksia (critical incidents), jotka ovat olleet käännteentekeviä hänen käsityksilleen ja kasvatuskäytännöilleen. Kuudennella tasolla yksilöä tarkastellaan suhteessa yhteiskunnan historialliseen kehityskulkuun.

Näitä tasoja voi tutkia eri näkökulmista. Tripp (1994) esittelee artikkelissaan kaksi vaihtoehtoista lähestymistapaa opettajien elämäkertatutkimukselle. Vallalla olevaa lähestymistapaa Tripp kutsuu holistiseksi (holistic approach). Hän erottaa sen määrittelemästään kriittisten tapauksien lähestymistavasta (critical incident approach). Holistinen tapa palvelee

lähinnä yleisluontoisia tutkimustarkoituksia, kun taas omaelämäkerrallisella kriittinen tapaus -lähestymistavalla opettaja voi kehittää omaa toimintaansa. Tripp esittelee Knowlesin (1988; ks. myös 1992) tutkimuksen, jossa kahden opettajan toimintatapojen erojen syyt löytyivät heidän aikaisemmista opettamiskokemuksistaan ja elämäkertoistaan. Holistisessa lähestymistavassa lähtökohtana on elämäkerta, josta nousseet asiat suhteutetaan opettajan toimintaan, tosin vain yleisluontoisin termein ja käsittein. Tällä tavalla ei kuitenkaan saada esiin toiminnan uusia puolia, eikä sillä pystytä selittämään opetuksen erityispiirteitä. Opettajan kannalta olisikin hyödyllisempää aloittaa toiminnan ja tiettyjen luokkahuonetapahtumien analyysistä. Tällä tavoin saataisiin selkeämmin esiin ja voitaisiin paremmin ymmärtää relevantteja elämäkerrallisia kokemuksia, jotka vaikuttavat opettajan toimintaan. (Tripp 1994, 67–68.)

Trippin (1994) omasta elämästään esittämä kriittinen tapaus ja sen analysointi on mielenkiintoinen siksi, että se on esimerkki arvojen ja käyttäytymisen ristiriidasta, joka tulee esiin jo tämän tutkimuksen teoreettisessa osuudessa. Tripp (1994, 70) pohtii, miksi hänen käyttäytymisensä on ristiriidassa kannattamiensa arvojen (espoused values) kanssa. Tässä on mielestäni kysymys samasta ilmiöstä, jota Osterman ja Kottkamp (2004) määrittelevät käsitteillä kannatettu teoria ja käyttöteoria (ks. luku 2.1.3). Kriittisen tapauksen myöhemmän analyysin ja itsehavainnoinnin avulla voi ymmärtää ja kehittää omaa toimintaa. Tämä on kriittisen tapauksen metodologinen merkitys. On tärkeämpää tutkia nimenomaan niitä menneisyyden tapahtumia, jotka vaikuttavat nykyisiin opetuskäytäntöihin kuin koko elämäkertaa ja historiaa. Pelkkä elämäkerta voi sinällään olla kiinnostava, mutta ei riittävä oman toiminnan kehittämiseksi. Kriittistä tapausta voi analysoida itsehavainnoinnin avulla. Kun kirjaa muistiin ajatuksiaan ja tapahtumia, pystyy ymmärtämään myös tapauksen syitä. Opettajan täytyy täten tutkia toiminnan taustalla olevia sosiaalisia ja materiaalisia ehtoja (vrt. käyttöteoria). (Tripp 1994, 70–72.)

Kriittisten tapahtumien analyysiä voi käyttää myös muilla tavoilla. Angelidesin (2001, 429–430) mukaan analyysi voi olla tehokas tapa kerätä aineistoa, mutta samalla sillä voi myös saavuttaa parempaa ymmärrystä koulun kehittämisyrityksistä. Sitä voidaan käyttää, kun kerätään tietoa toiminnasta, jonka tarkoituksena on saada aikaan kehitystä tai pyrittäessä pääsemään syvemmälle sosiaalisten prosessien tasoille koulukontekstissa. Tutkijan ja tutkittavan yhteistyö tähtää siihen, että kehittämishanke saa merkityksensä kriittisen tapa-

uksen analyysistä. Tapauksen kriittisyys voidaan määritellä kuitenkin aina vasta tapahtuman jälkeen (ks. myös Kelchtermans & Vandenberghe 1994, 51).

Kriittisen tapauksien tai tapahtumien analyysi toimii tässä tutkimuksessa aineiston tiivistämisen apuvälineenä. Elämäkerrallisesta kirjoitelma-aineistosta poimitaan erityisesti ne tapaukset, jotka ovat olleet muutostapahtuman nivelvaiheita tai jotka ovat aiheuttaneet jonkin käänteen muutosprosessissa. Näiden tapausten löytäminen helpottaa muutosprosessin ymmärtämistä, mihin Angelideskin (2001) viittaa.

6.3 Menetelmällinen triangulaatio

Menetelmällinen triangulaatio tarkoittaa kahden tai useamman metodin käyttöä, kun kerätään ja tutkitaan aineistoa inhimillisestä käyttäytymisestä. Useamman menetelmän käytöllä saadaan monimuotoista ilmiötä kartoitettua ja selitettyä seikkaperäisemmin. (Cohen & Manion 2000, 112.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään kahta eri menetelmää – kirjoitelmaa ja haastattelua – jotta aihetta päästäisiin tutkimaan mahdollisimman syvästi ja kokonaisvaltaisesti. Menetelmällinen triangulaatio lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Kirjoitelma ja haastattelu tukevat toisiaan niin, että kirjoitelmassa esiin tulleita muutoksen vaiheita pystyy syventämään haastattelussa. Siten haastattelussa voi heti keskittyä myös toiminnan taustalla olevaan ajatteluun, kun tutkijalla on selvillä tutkittavan taustat sekä muutosprosessin vaiheet ja tapahtumat pääpiirteittäin.

6.3.1 Kirjoitelma metodisena apuvälineenä

Menetelmäkirjallisuudessa käytetään elämäkerrallisista kirjoitelmista termejä tarina, kertomus ja narratiivi, joita voidaan käyttää väljästi toistensa synonyymeina (ks. esim. Heikkinen 2001). Narratiivisuudella voidaan viitata tutkimusotteeseen, tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapaan tai narratiivien käytännölliseen merkitykseen (Heikkinen 2001, 118). Tässä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan tutkimusaineiston kertomuksellista luonnetta. Kertomuksen kautta välittyy kokemus muutoksesta ja yksilökohtaisesta ajallisesta kehityksestä (Alasuutari 1999, 127). Erityyppisiä kertomuksia on luokiteltu, ja esimerkiksi Denzin (2001, 61) nimeää tulkitsevassa tutkimuksessa esiintyvät kaksi kertomuksen (narrative) perustyyppiä kertomuksiksi henkilökohtaisista kokemuksista (personal experience

story) ja minä-kertomuksiksi (self-story). Kertomus henkilökohtaisista kokemuksista suhteuttaa kertojan minän jo tapahtuneisiin henkilökohtaisiin kokemuksiin. Minä-kertomus puolestaan luo ja tulkitsee kokemusta kertomisen aikana. Kertoja selittää tapahtumia ja itseään kertoessaan tarinaansa. Hän kertoo yhtä aikaa menneestä, nykyhetkestä ja tulevaisuudesta, kun taas kertomus henkilökohtaisista kokemuksista käsittelee vain menneisyyttä. Tässä tutkimuksessa kirjoitelmat ovat pääasiassa kertomuksia henkilökohtaisista kokemuksista. Tosin tutkittaville annettiin mahdollisuus tehdä ja kirjoittaa tulkinnoista, joita kirjoittamisen aikana mahdollisesti syntyy, jolloin kertomus olisi eräänlainen minä-kertomus.

Käytettäessä tarinaa tai kirjoitelmaa tutkimusmenetelmänä voidaan keskittyä joko tiettyyn teemaan tai tutkittavaa voidaan pyytää kuvaamaan kokonaisvaltaisesti koko elämänkaartaan. Tutkittavaa voidaan pyytää kertomaan tarinassaan myös merkityksellisistä tapahtumista. (Hirsjärvi ym. 2005, 207.) Tässä tutkimuksessa aineistona olevien kirjoitelmien teemana on pedagoginen muutosprosessi. Tutkimushenkilöitä pyydettiin kirjoittamaan henkilökohtaisesta ajattelun ja toimintakäytänteiden muutosprosessista tutkijan määrittelemien ohjeiden mukaan (ks. liite 1). Kirjoitelman avulla haluttiin saada selville, mitä termejä ja käsitteitä opettaja itse käyttää omasta ajattelustaan, opetuksestaan ja luokan toimintakäytänteistä sekä miten opettaja määrittelee toteutettua ja toteutunutta muutosta. Ohjeissa muutosprosessi oli valmiiksi jaettu vaiheisiin, ja tutkimushenkilöitä pyydettiin pohtimaan mm. kokemuksistaan ja ajatuksistaan näissä vaiheissa. Kirjoitelman avulla pyrittiin täten saamaan strukturoitu kuva muutoksesta, ja haastattelussa voisi siten keskittyä syventämään näitä vaiheita.

Koska oletuksena oli, että toiminnan muutos vaatii ajattelun muutosta, tutkittavia kehoitettiin pohtimaan erityisesti sitä vaihetta, jolla oli ratkaiseva merkitys prosessin käynnistymiseen. Tarkoituksena oli selvittää, mitä ja millaisia nämä tapahtumat ovat olleet ja mikä niiden suhde on ajattelun muutokseen. Tutkimushenkilöitä pyydettiin myös perustelevaan muutosta ja kirjoittamaan muutostoiminnan kannalta ongelmallisista ja toimintaa edistävästä tekijöistä. Vaikka oletuksena oli, että tämän tutkimuksen tutkimushenkilöille asioiden syvälinen pohtiminen ja reflektointi on luontevaa, koska muutosprosessi sitä yleensä vaatii, kirjoituskynnystä pyrittiin alentamaan kehotuksella kirjoittaa konkreettisista tapahtumista, sillä opettajille tämä on yleensä helpointa ja luontevinta. Tarkoituksena oli, että kirjoittamisesta ei tulisi estettä tutkimukseen osallistumiselle, joten vain maksimisivumäärä

annettiin. Ohjeilla pyrittiin täten tiiviiseen prosessin kuvauksen tuottamiseen, josta selviää opettajan käyttämät käsitteet ja prosessin kulku.

Menetelmässä on otettava huomioon, että se perustuu vain opettajan antamiin tietoihin ja käsityksiin. Kirjoitelmaohjeissa tätä tosin vielä korostettiin, kun tutkimushenkilöitä pyydettiin kirjoittamaan juuri niistä asioista, joita hän itse on kokenut muutoksen kannalta merkityksellisiksi. Tämän taustalla on ajatus, että opettajat kirjoittaisivat ne ja vain ne asiat, jotka todella ovat vaikuttaneet muutosprosessiin, eivätkä kirjoittaisi vain suorituksen vuoksi satumalta mieleen tulevista seikoista. Voi tietysti olla, että taustalla on lisäksi asioita, jotka eivät ole tulleet opettajan tietoisuuteen. Siksi ohjeissa kehoitettiin myös kirjoittamaan kirjoituksen aikana mahdollisesti syntyvistä tulkinnoista.

6.3.2 Teemahaastattelu

Haastattelun lajeista tämän tutkimuksen tarkoitukseen sopii parhaiten puolistrukturoitu haastattelu, jota Hirsjärvi ja Hurme (2000) kutsuvat teemahaastatteluksi. Haastattelu kohdistuu tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan, ja haastattelu etenee näiden teemojen varassa. Tällä tavalla otetaan huomioon, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Perusteena haastattelumenetelmän valinnalle tässä tutkimuksessa on ensinnäkin se, että se syventää kirjoitelmasta löytyviä asioita. Toiseksi, koska kysymyksessä on vähän kartoitettu ja tuntematon alue, on vaikea tietää vastausten suuntaa. Haastateltava voi kertoa haastattelutilanteessa esimerkiksi itsestään ja muutoksesta paljon enemmän kuin haastattelija olettaa. Lisäksi tutkimuksen aihe voi tuottaa monitahoisia vastauksia, joita on helppo selventää, syventää ja pyytää perustelemaan haastattelun kuluessa. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35; Hirsjärvi ym. 2005, 194.) Erityisesti perustelut ovat tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä, jotta pystyisi kuvaamaan kyseisten opettajien pedagogista ajattelua. Silkelän (1999, 41) mukaan haastattelijan ja haastateltavan välinen dialogi teemahaastattelussa on kokemuksen työstämistä ja sen merkityksen uudenlaista ymmärtämistä. Esimerkiksi haastateltavan kertoma merkittävä oppimiskokemus on ikkuna, josta voi nähdä henkilön sisäiseen todellisuuteen.

Teemahaastattelun teemat (ks. liite 2) muotoutuivat teoreettisen ymmärryksen ja kirjoitelmien analysoinnin pohjalta. Rakensin teema-alueet kahden tämän tutkimuksen ydinkäsit-

teen, muutosprosessin ja opettajan pedagogisen ajattelun ympärille. Teemat etenivät ajallisesti muutosprosessin alkuvaiheista nykyhetkeen pureutuen samanaikaisesti tapahtumien taustalla olevaan opettajan pedagogiseen ajatteluun. Halusin tämän lisäksi erottaa omaksi (viimeiseksi) teemakseen prosessin merkityksen saadakseni tietoa muutoksen vaikuttavuudesta ja merkityksellisyydestä. Omana lisänään haastattelussa olivat apukysymykset, jotka eivät kohdistuneet mihinkään tiettyyn kysymykseen, vaan joita käytin kysyäkseni perusteluja, jotta voisin tutkia opettajan ajattelua syvemmin ja siten tarkentaakseni vastauksia. Näistä kolme viimeistä ovat peräisin Audilta (1988), ja ne liittyvät nimenomaan uskomuksen tai näkemyksen perusteluun (ks. Krokfors 1997, 92).

6.4 Tutkimuksen aineisto

Tämän tutkimuksen aineistona ovat neljän tutkimushenkilön kirjoittamat kirjoitelmat ja heidän haastattelut.

6.4.1 Tutkimushenkilöt

Aloitin tutkimushenkilöiden etsinnän loppukevällä 2005. Tutkielman tekoon tuli kuitenkin puolen vuoden mittainen tauko kesätoista ja praktikumista johtuen. Saman vuoden marraskuussa sain varmistettua kaikki neljä tutkimukseen osallistuvaa opettajaa, joista kolme oli miehiä ja yksi nainen. Myös toinen nainen lupautui, mutta jätin hänet kuitenkin joukosta pois, koska hän omien sanojensa mukaan ei ole ollut aloitteentekijä muutosprosessissa. Tulkitsin tämän niin, että hän on ollut enemmän muutoksen toteuttaja, mikä siinä on mielenkiintoista, mutta ei sovi intressiini, koska rajasin tutkittavat tutkimushenkilöt sellaisiin aloitteentekijöihin, jotka ovat oman ajattelun vaikutuksesta lähteneet muuttamaan omia ja oman luokan toimintakäytänteitä. Ensimmäisistä varteenotettavista tutkimushenkilöistä sain tietoa ohjaajiltani ja opiskelutovereiltani sekä löysin myös kaksi kirjaa, joista sain vihiä tutkimusintressiini sopivista opettajista. Tästä lähdin soveltamaan niin sanottua lumipallo-otantaa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 59). Tiedustellessani varteenotettavien opettajien kiinnostusta kysyin myös, tuntevatko he muita tällaisia opettajia, jos he eivät itse mahdollisesti halua osallistua tutkimukseen. Valittujen tutkimushenkilöiden muutosprosessien onnistuneisuus on siten heidän, minun ja heitä suositelleiden henkilöiden arvioimaa. Kun aloin metsästä tutkimushenkilöitä, otin heihin yhteyttä ensin puhelimitse,

mutta huomasin pian, että sähköpostilla saa monet opettajat paremmin tavoitettua. Sähköposteihin vastattiin todella nopeasti, ja kaksi nyt mukana olevaa henkilöä ilmaisivat jo vastausposteissaan erityisen kiinnostuksensa tutkimukseni aiheeseen.

Valituista opettajista jokainen on kirjoittanut artikkeleita omasta muutosprosessistaan. Se on merkki heidän kokemastaan muutoksen merkityksellisyydestä. Tämä on yksi valintakriteeri ja siten näkökulma tähän tutkimukseen. Koska opettajat ovat kirjoittaneet muutoksestaan, oletan, että heidän on täytynyt reflektoida ja päästä syvemmälle omassa pedagogisessa ajattelussaan. Toinen näkökulma liittyy oman työn reflektointiin pitkällä aikavälillä. Kaikilla tutkimushenkilöillä on kulunut jo useampia vuosia varsinaisesta muutosprosessista, joten ajallinen etäisyys tuo oman näkökulmansa heidän pohdintaansa, ja siten myös aineistossa esiin tuleviin asioihin. Tästä syystä kaikkea muutokseen liittyvää ei varmasti muista, mutta voidaan olettaa, että merkityksellisimmät asiat ovat muistissa ja ehkä edelleenkin reflektion piirissä.

Tutkimushenkilöiden ja heidän muutosprosessiensa lyhyet kuvaukset:

Tutkimushenkilö A: Mies. Toiminut luokanopettajana vuodesta -75 ja muutamia vuosia rehtorina. Muutosprosessi räväkkä ja näkyvä viisivuotinen freinetpedagoginen kokeilu, joka alkoi vuonna -88. Tällä hetkellä virkavapaalla opettajan työstä ja työskentelee omassa koulutusyrityksessään tehden mm. opettajien täydennyskoulutusta.

Tutkimushenkilö B: Mies. Toiminut luokanopettajana vuodesta -77. Muutosprosessi 80-luvun puolivälissä hitaasti ja näkymättömästi käyntiin lähtenyt oman opettajuuden kehittämisprosessi, jossa erityistä intensiivinen työparitoiminta kuuden vuoden ajan 90-luvun lopussa.

Tutkimushenkilö C: Nainen. Toiminut luokanopettajana vuodesta -84 ja rehtorina viimeiset kuusi vuotta. Muutosprosessi pitkäkestoinen opettajuuden ja opetuksen kehittämisprosessi, jonka lähtökohtana freinetpedagogiikka. Pedagoginen kehittäminen jatkunut uuden koulun perustajana ja rehtorina.

Tutkimushenkilö D: Mies. Toiminut luokanopettajana vuodesta -79. Tällä hetkellä rehtorina ja luokanopettajana pienessä koulussa. Muutosprosessi räväkästi 80-luvun alussa käyntiin lähtenyt oman opetuksen uudistamisprosessi. Omaleimaisen pedagogiikan kehitys jatkuu edelleen nykyisessä koulussa yhdessä kollegojen kanssa.

6.4.2 Aineistonkeruu

Aloitin aineiston keräämisen joulukuussa v. 2005. Otin tutkimushenkilöihin yhteyttä sähköpostitse, ja pyysin heitä kirjoittamaan omasta ajattelun ja toimintakäytänteiden muutosprosessista. Mainitsin, että kiinnostukseni kohteena on nyt nimenomaan yksittäinen opettaja ja hänen muutosprosessinsa, vaikka muutokseen kuuluu oleellisesti monia muitakin henkilöitä. Varsinaiset kirjoitelmaohjeet olivat sähköpostin liitteenä (ks. liite 1). Kaksi tutkimushenkilöä lähetti kirjoitelmansa määrättyyn aikaan mennessä ja kahdelle muulle lähitin muistutuksen. Viimeisen kirjoitelman sain helmikuun alussa v. 2006. Kolme opettajista lähetti kirjoitelman sähköpostitse ja yksi opettaja postitse. Kirjoitelmien pituudet vaihtelivat kolmesta kuuteen sivua. Poikkeuksena oli postitse lähetetty kirjoitelma, joka oikeammin oli artikkelikokoelma hänen kirjoittamistaan artikkeleista. Aikaisempien tekstien hyödyntämiseen annettiin lupa kirjoitelmaohjeissa (ks. liite 1), vaikka tarkoituksena olikin, että artikkeleista koostettaisiin yhtenäinen kirjoitelma. Tämä huomioitiin kirjoitelmien analysoinnissa ja haastattelussa.

Viimeisen kirjoitelman saatuaani sovin ensimmäiset haastattelut helmi-maaliskuun vaihteeseen, joten minulla oli muutama viikko aikaa analysoida kirjoitelmat ja viimeistellä analyysin pohjalta haastattelurunko. Haastattelujen aluksi pyysin luvan niiden nauhoittamiseen ja mainitsin, että säilytän tutkimusta varten annettavat tiedot ehdottoman luottamuksellisina. Nauhoitin haastattelut mp3- ja varmuuden vuoksi myös mini-disc-soittimella. Haastattelut kestivät tunnista kahteen tuntiin, ja pidin ne yhtä lukuun ottamatta opettajien kouluilla. Ensimmäisen haastattelun (tutkimushenkilö D) pidin rehtorin työhuoneessa, josta tosin oli läpikulku opettajanhuoneeseen, ja siksi häiriöitä tuli jonkin verran. Häiriöt eivät näyttäneet häiritsevän kyseistä opettajaa, mutta oma keskittymiseni saattoi hieman herpaantua. Tutkimuksen luotettavuuteen tämä ei kuitenkaan vaikuttanut, koska mahdollisuus oli kuitenkin tarkentaa kysymyksiä vielä jälkeempään, jos epäselvyyksiä olisi ilmennyt. Muiden haastattelujen osalta tilat olivat niin rauhalliset, että häiriöitä ei tullut. Haastattelut olivat yleisesti ottaen rauhallisia ja rattoisia keskusteluhetkiä, joissa haastateltava saattoi kertoa kokemuksistaan ja näkemyksistään vapaasti. Pyrin esittämään kysymykset selkeästi ja yritin keskittyä syventämään kirjoitelmasta saatuja tietoja. Teema-alueisiin kohdistuvien kysymysten järjestys vaihteli haastateltavista ja vastauksista riippuen. Ennen

jokaista haastattelua luin opettajan tekemän kirjoitelman, ja merkitsin haastattelurunkoon viittauksia kirjoitelmassa esiin tulleisiin asioihin. Ensimmäistä haastattelua lukuun ottamatta palautin jokaisen haastattelun alkuvaiheessa opettajien mieleen joitakin konkreettisia asioita kirjoitelmasta, jolloin heidän olisi ollut helpompi orientoitua haastatteluun. Kysyin haastattelun kuluessa tarkentavia kysymyksiä ja pyysin perustelemaan esimerkiksi joitakin kirjoitelmassa esiin tulleita lauseita tai asioita, jotta pääsisin syventämään kirjoitelmasta saatuja tietoja. Pidin haastatteluista päiväkirjaa, johon merkitsin mm. häiriötekijät ja erityiset oivallukset, joita haastattelun aikana heräsi. Analyysivaiheessa palasin näihin merkintöihin.

6.5 Aineiston käsittely ja luokittelun perusteet

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa analyysissä puhutaan usein induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Tämä kahtiajako on kuitenkin Tuomen ja Sarajärven (2002, 97) mukaan ongelmallista filosofisista ja käytännöllisistä syistä. Lisäksi on unohdettu kokonaan kolmas tieteellisen päättelyn logiikka eli abduktiivinen päättely, jonka mukaan teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. Sen sijaan Eskolan (2001) esittämässä analyysijaottelussa voidaan ottaa erilaiset analyysin tekoa ohjaavat tekijät paremmin huomioon. Eskola jakaa analyysit aineistolähtöisiin, teoriasidonnaisiin ja teorialähtöisiin. Tuomen ja Sarajärven (2002, 97–99) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Aikaisemmillä tiedoilla, havainnoilla ja teorioilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin lopputulosten kanssa. Analyysin oletetaan olevan täysin aineistolähtöistä. Sen sijaan teoriasidonnaisessa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa analyysiä, vaikka analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Siinä on teoreettisia kytkeitä, jotka eivät suoraan pohjautu teoriaan, vaan teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Teorialähtöinen analyysi on puolestaan analyysimalli, joka nojaa johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin, jolloin aikaisempaa tietoa testataan uudessa kontekstissa. Toisin sanoen tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun mukaisesti.

Alasuutarin (1999, 38–40) mukaan laadullinen analyysi vaatii absoluuttisuutta. Kaikki luotettavina pidetyt ja selvitettävään mysteeriiin kuuluvat seikat pitää selvittää niin, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Laadullisessa analyysissä on analyttisesti eroteltuna kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen eli tulos-

ten tulkinta. Havaintojen pelkistäminen voidaan erottaa kahdeksi eri vaiheeksi. Ensinnäkin aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on esitellyn teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaista. Tästä näkökulmasta katsottuna aineisto pelkistyy hallittavammaksi määräksi erillisiä raakahavaintoja, joita karsitaan vielä pelkistämisen toisessa vaiheessa yhdistämällä havainnot yhdeksi havainnoksi tai havaintojen joukoksi. Tähän päästään etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä. Havaintojen yhdistämisessä on lähtökohtana ajatus siitä, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Laadullisessa analyysissä erot eri ihmisten tai havaintoyksiköiden välillä ovat tärkeitä, sillä ne ovat johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä tekee sen ymmärrettäväksi. Eroihin ei tule kiinnittää kuitenkaan liikaa huomiota, sillä muuten ilmiön kokonaiskuva ei hahmotu. Siksi raakahavaintojen pelkistäminen mahdollisimman suppeaksi joukoksi on erittäin tärkeää.

Tässä tutkimuksessa sekä kirjoitelma että haastattelu analysoitiin sisällönanalyysillä. Se on menetelmä, jolla tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Se voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105, 110) Tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnissa käytettiin teoriasidonnaista eli teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Se etenee samalla tavoin kuin aineistolähtöinen analyysi, mutta ero tulee siinä, miten empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne tuodaan esiin ilmiöstä "jo tiedettynä". (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.) Holsti (1968) toteaa sisällönanalyysin olevan menetelmä, jonka avulla aineistosta voidaan tehdä päätelmiä systemaattisesti ja objektiivisesti tunnistamalla viestin erityiset ominaispiirteet (Haggarty 1995, 184). Edelleen Holstiin (1968) viitaten Haggarty (1995, 188) mainitsee tyypillisimpiä sisällönanalyysissä käytettäviä luokittelutapoja olevan muun muassa yksittäinen sana tai symboli, tema, henkilö, kappale, lause tai muu kielipillinen yksikkö ja koko kappale.

Sisällönanalyysissä tutkija osoittaa kategorijoukon ja laskee tapausten määrän jokaisessa kategoriassa. Keskeinen vaatimus on se, että kategoriat ovat niin tarkkoja, että eri tutkijat pääsevät samoihin tuloksiin samalla aineistolla. (Silverman 2001, 826.) Sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia on myös Tuomen ja Sarajärven (2002, 105) mukaan kritisoitu niiden keskeneräisyydestä, jolloin tutkija on saattanut kuvata analyysinsä hyvinkin tarkasti,

mutta hän ei ole kyennyt tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä vaan järjestetty aineisto on esitetty ikään kuin tuloksina.

6.5.1 Kirjoitelman analysointi

Tutkimushenkilöiden kirjoitelmat tallennettiin aluksi niihin merkintöjä tekemättä. Kolme opettajaa viittasi kirjoitelmissaan myös aikaisempiin kirjoituksiinsa. Kirjoitelmien analyysissä käytettiin kuitenkin vain heidän tätä tutkimusta varten lähettämäänsä tekstiä puuttumatta heidän muihin kirjoituksiinsa. Tosin opettajan C lähettämä artikkelikooste oli poikkeus. Kirjoitelma analysoitiin muiden joukossa siltä osin kuin se oli mahdollista, mutta artikkelikoosteen puutteet huomioitiin haastattelussa pyytämällä opettajaa täydentämään kirjoitelmaansa sanallisesti haastattelun aluksi.

Kirjoitelmien tarkastelu alkoi niiden huolellisella lukemisella. Luin ja tein alustavia muistiinpanoja yksi kertomus kerrallaan. Kokosin tämän jälkeen jokaisesta kirjoitelmasta karkean rungon, joka toimi ajallisena kehyksenä prosessille. Sijoitin tähän kehykseen pääta-
pahtumat, jolloin prosessin kulku selkiytyi itselleni paremmin, ja erikseen kirjoittajan omaan ajatteluun liittyvät maininnat. Tämän avulla sain tehtyä juonitiivistelmät eli eräänlaiset juonirakenneanalyysit. Juonitiivistelmiä on käytetty Alasuutarin (1999, 128–131) mukaan esimerkiksi elämäntarinoiden luokittelussa. Kertomusten rakenteellisten piirteiden tutkiminen juonitiivistelmiä tekemällä auttaa vertailemaan eri tekstejä ja löytämään niitä erottavia ja yhdistäviä piirteitä. Juonirakenne ei ole kuitenkaan itsessään tutkimustulos, kuten Alasuutari (1999, 134) huomauttaa, vaan se antaa alkuvaihetta paremmat edellytykset tehdä kertomusten pohjalta johtopäätöksiä muusta kuin vain tekstien todellisuudesta. Koska tutkimushenkilöt rajattiin tietyillä kriteereillä (ks. luku 6.4.1), oli selvää, että muutosprosessit noudattavat samantyyppistä juonenkulkua, ja niistä olisi löydettävissä samankaltaisia vaiheita. Juonenkulun selvittäminen antoikin vain tietyn kehyksen muutosprosessille, jonka avulla oli helpompi ymmärtää ja tulkita prosessia syvemmin.

Tämän jälkeen koodasin kirjoitelmista eri väreillä kaikki (1) muutospäätökseen vaikuttaneet tekijät ja (2) ehdot, joilla muutostoiminta oli mahdollista alkaa ja toteuttaa sekä (3) muutosprosessia edistäneet tekijät silloisen tutkimuskysymysasettelun mukaisesti. Analyysiyksiköksi valitsin ajatuskokonaisuuden, koska tutkimushenkilöt olivat kuvailleet näitä

teemoja monisanaisesti. Harkitsin luokitteluyksiköksi myös lausetta, mutta tulin siihen tulokseen, että lause ei ollut informaatioarvoltaan riittävä ajatuksen ymmärtämiseksi. Teemoista ensin muotoutuivat ensimmäinen ja kolmas ryhmä. Huomasin kuitenkin pian, että teksteistä löytyi myös normatiivisia lauseita eli ehtoja niistä asioista, joilla muutostoiminta ylipäänsä oli mahdollista aloittaa. Koska tämä teema nousi selkeästi esiin myös teoreettisesta viitekehuksesta, oli perusteltua ottaa muutoksen ehdot omaksi tarkasteluryhmäkseen kirjoitelma-aineistosta. Näiden toimintaan liittyvien alkuperäisten ilmausten listaamisen jälkeen luin kirjoitelmat uudestaan läpi ja listasin ne virkkeet, joissa kirjoittaja viittasi omaan ajatteluunsa, pohdintaansa, ymmärrykseensä tai oivalluksiinsa. Jaottelin nämä ajatuskokonaisuudet ajallisen kehyksen mukaan: ennen muutosta, muutosprosessin alkuvaiheessa, prosessin aikana ja muutoksen jälkeen. Tämän jälkeen pelkistin alkuperäisilmaukset, ja etenin Tuomen ja Sarajärven (2002) sisällönanalyysimallin mukaisesti klusteroimalla pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi. Alaluokkien nimeämisen jälkeen tutkin teoreettisia käsitteitä, ja yritin abstrahoida eli käsitteellistää alaluokkia kuvaavia yläluokkia teoreettisen tietämyksen ja aineiston avulla. Yläluokat yhdistin edelleen pääluokiksi.

Haastattelut analysoituani tutkimuskysymysasettelu hieman muuttui, ja jouduin palaamaan kirjoitelma-aineiston analyysiin. Laajensin tällöin muutostoiminnan ehdot (em. kohta 2) muutostoiminnan aloittamisvaiheeseen yleisesti, vaatimukset ja ehdot mukaan lukien. Lisäksi luokittelin muutosprosessia vaikeuttaneet tekijät ja muutostoiminnan tulokset tutkimuskysymysten tarkentumisen myötä.

6.5.2 Haastattelun analysointi

Aloitin haastattelujen analysoinnin kuuntelemalla haastattelut ja purkamalla ne kirjalliseen muotoon. Joissakin kohdissa puheesta oli vaikea saada selvää haastateltavan puhuessa liian hiljaa tai epäselvästi. Jätin näiden kohdalle kysymysmerkin, jotta pystyin palaamaan niihin tarvittaessa. Litteroitua tekstiä tuli jokaisesta haastattelusta 10–16 sivua rivivälillä 1. Tulostin litteroidut haastattelut niiden lukemista ja muistiinpanojen tekemistä varten. Luin ne läpi useaan kertaan, yksi kerrallaan ja tein muistiinpanoja kirjoitelmien analyysistä saamiini vinkkien perusteella. Tein alustavia huomioita muutosprosessikokonaisuuksista ja yritin hahmottaa kullekin prosessille ominaista kulkua lukemani perusteella. Tämä helpotti ymmärtämään eroavuuksia prosessien välillä.

Aloitin haastattelujen luokittelun yksi kerrallaan kirjoitelma-aineiston ensimmäistä luokitteluperustaa noudattaen. Huomasin kuitenkin pian tämä tavan riittämättömyyden. Luokittelun aikana pohdin tutkimuskysymyksiä useaan kertaan. Tarkensin kysymyksiä, jolloin luokittelua piti myös täsmentää kysymysten mukaisiksi. Luokittelin haastatteluaineiston tämän jälkeen tutkimuskysymysten alakysymysten mukaiseksi. Etsin haastattelu kerrallaan kaikki ajatuskokonaisuudet, jotka viittasivat muutospäätöksen syntyyn, toiminnan käynnistymiseen sekä toiminnan erityispiirteet, toimintaa edistävät ja vaikeuttavat tekijät, toiminnan tulokset sekä opettajan ajatteluun viittaavat ilmaiset. Tein jokaisesta näistä omat tiedostot, johon kirjoitin myös pelkistetyt ilmaukset. Tämän jälkeen yhdistin samaa teemaa olevat tiedostot omiksi tiedostoiksi ja aloitin ala-, ylä- ja pääluokkien rakentamisen. Luokittelin samaa asiaa koskevat pelkistetyt ilmaukset ensin alaluokkiin. Ylempien luokkien rakentamisessa tuli paikoin tarve tukeutua vahvemmin teoriaan ja paikoin aineistosta itseltään löytyviin teemoihin. Tämä johtui siitä, että kyseessä olevaa aihetta ei ole juurikaan tutkittu – sen osa-alueita kylläkin. Toisin sanoen, teoreettisesta viitekehyksestä ei suoraan löytynyt kehystä, johon maininnat voisi sijoittaa. Teoriataustan tuki oli silti vahva pääluokkien muodostamisessa, ja kiinteimmillään tämä näkyy ajatteluluokituksen yhteydessä, jossa käytettiin vahvasti Shaw'n ym. (1991; Pehkonen 1994b) määrittelemiä käsitteitä opettajan muuttumiselle (ks. luku 4.3.1).

Kirjoitelma- ja haastatteluaineistot luokiteltiin erikseen, sillä haastattelurunko muodostettiin kirjoitelma-aineiston analyysin pohjalta. Koska haastatteluaineisto oli runsaampi, siitä luonnollisesti syntyi myös monisyisempiä luokkia sitä analysoidessa. Täten muodostuneet luokat täydensivät kirjoitelma-aineistoa kaikilta osin. Aineistoja verrattiin toisiinsa koko analysoinnin ajan ja niitä tulkittiin yhdessä, jotta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman kattava ja syvä kuva.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää pedagogisen muutosprosessin ominaispiirteitä luokanopettajan toiminnan ja ajattelun näkökulmasta. Aineiston analysoinnin tuloksena pyrittiin saamaan selville, millaisia vaiheita prosessissa esiintyy, millainen luonne ja rooli pedagogisella ajattelulla on prosessissa ja mallintaa prosessin kulkua näiden tulosten pohjalta. Aineisto koostui luokanopettajien kirjoitelmista ja haastatteluista. Nämä aineistot luokiteltiin erikseen, mutta niitä tulkittiin yhdessä.

Tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset. Saadut tulokset esitellään tässä luvussa niin, että ensin vastataan ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksiin, joiden pohjalta saadaan vastaus ensimmäiseen pääkysymykseen luvussa 7.2. Tämän jälkeen vastataan toiseen tutkimuskysymykseen luvussa 7.3 ja kolmanteen tutkimuskysymykseen luvussa 7.4. Haastatteluaineistosta muodostuneet luokat täydensivät ja tarkensivat kirjoitelma-aineistosta saatuja luokkia jokaisen kysymyksen osalta, joten niitä tulkitaan yhdessä. Analysoinnin aikana haastattelu- ja kirjoitelma-aineistoa on verrattu koko ajan toisiinsa, ja tulosten esittelyssä niitä käytetään rinnakkain, toisiaan täydentäen. Aineistosta käytetään suoria lainauksia perusteluna tulkinnalle. Suorat lainaukset esitetään sientämällä ja tulkinnan perustelu kursivoimalla tekstiä. Lainauksen perässä olevat koodit viittaavat tutkimushenkilöön (A, B, C, D) ja siihen, onko ote haastattelusta (h) vai kirjoitelmasta (k). Haastattelukysymys on kirjoitettu esiin vain siinä tapauksessa, että se selventää haastateltavan vastausta, sillä vastaukset olivat niin monisanaisia ja pitkiä – parhaimmillaan jopa kahdeksan minuutin pituisia – että haastateltava saattoi vastata useaan kysymykseen yhden vastauksen aikana. Tulosten esittelyssä käytetään sanoja haastateltava, tutkimushenkilö ja opettaja tarkoittaen samaa asiaa eli tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Luvun 7.1 alaluvuissa ja luvussa 7.3 tulokset esitetään kootusti taulukoina. Mainintojen lukumääriä ei alaluokkien osalta mainita, sillä kirjoitelma- ja haastatteluaineistot luokiteltiin erikseen. Tällöin lukumäärät ovat aineistojen kesken hankalasti yhdisteltävissä, koska luokkien nimet osittain vaihtelivat aineistoissa. Koska aineistoja verrattiin koko ajan rinnakkain, niitä on yhdistelty tulosten esittelyssä tutkijan näkemyksen mukaan.

7.1 Muutosprosessin vaiheiden erittelyä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymykset 1.1 Mitkä tekijät vaikuttavat muutospäätöksen syntyyn?, 1.2 Miten muutostoiminta käynnistyy?, 1.3 Mitä erityispiirteitä muutostoiminnassa esiintyy? ja 1.4 Mitä tuloksia toiminnalla saavutetaan? muotoutuivat tutkimuksen edetessä. Tarkoituksena on siis aluksi selvittää prosessin ajallista rakennetta: miten prosessiin on lähdetty, mitä tapahtuu aluksi, mitä toiminnan aikana ja mikä on tulos. Seuraavissa alaluvuissa pyritään kuvaamaan näitä vaiheita alakysymysten mukaisessa järjestyksessä.

7.1.1 Muutospäätöksen synty

Aineistosta muodostui neljä pääluokkaa tekijöistä, jotka vaikuttivat muutospäätöksen syntyyn: merkittävät tapahtumat ja kokemukset, opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, opettajan ajattelu sekä ulkoiset tekijät. Prosessin kannalta **merkittävät tapahtumat ja kokemukset** olivat opettajalle sekä työ- että siviilielämässä tapahtuneita asioita. Työn ulkopuoliset tapahtumat liittyivät harrastuksiin, ihmissuhteisiin ja muuhun siviilielämään.

Ja mä olin ollut partiolainen ja partion johtaja, ja ollu tämmösellä harrastusalueella enemmän ohjaajan roolissa suhteessa lapsiin ja mä uskon, et se yhdessä tän opiskelun kanssa vaikutti tähän muutokseen. (C, h)

Sit mä myöskin liityin - - Amnestyyn, ja se on yks valtava semmonen, joka on vaikuttanu mun pedagogiseen ajatteluun todella paljon. Eli ihan siihen näkemyksiin ja suhteeseen työhön ja lapsiin. Eli ihan tää suhteellisuuden tajun kehittäminen... (C, h)

No varmaan rakastuminen Pekkaan [nimi muutettu]. Onhan se niin, että se ihminen, jonka kanssa sitä elämää alkaa elämään intensiivisesti, tai ainakin mun kohdalla puolin ja toisin, niin ollaan vaikutettu paljon toistemme ajatteluun. Että kyllä mä lähen, että se on se ykkösjuttu. (C, h)

Koin jonkinlaisen ”kolmenkymppin kriisin” ja aloin miettiä uusia haasteita työhöni, josta en enää saanutkaan tyydytystä vaan se pikemminkin alkoi häiritä yhteiskunnallisia ja liikunnallisia harrastuksiani. (A, k)

Työelämän kokemuksista painottuivat tyytymättömyys ja turhautuneisuus omaa opetusta ja opiskelukulttuuria kohtaan. Koulutus koettiin puutteelliseksi, sillä se ei antanut eväitä opet-

tajan työn ymmärtämiseen. Opetus oli erittäin perinteistä, opettajakeskeistä frontaaliope-
tusta ja lasten motivaatio opiskelua kohtaan oli hyvin puutteellista.

Tiiviin ja sinänsä antoisan koulutuksen jälkeen *opettajapersoonani oli tyhjä. Mi-
nulla, eikä varmaan muillakaan, ei ollut juuri minkäänlaista käsitystä opettajan
työn ytimestä*: oman persoonan käytöstä työvälineenä, kasvatuksesta ja vuorovaiku-
tuksesta oppilaiden ja ympäristön kanssa. (B, k)

Samalla kaavalla ja lähes samoilla materiaaleilla kun olin opettanut noin 6–7 vuot-
ta, *olin aika turhautunut opettajan työhön. Ajatteli, että tätäkö teen loppuelämäni?*
(A, k)

Silloin kun tätä muutosta ei ollut vielä, niin mä *olin hirveen frustroitunu niinku tur-
hautunu päivän jälkeen*. Et viuh, kello soi, vaik työ oli kesken, niin sit mentiin ja
viuh, niin ne oli jo ulkona ja sit oli muutamia tyttöjä jotka jäi sinne jutteleen sinne
tyttöjen kans. (C, h)

Toiseen pääluokista, **opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin** luokiteltiin opettajan
luonteenpiirteet ja erityiset muutos- ja kehitystarpeet. Eräänlainen kapinallisuus ja kriitti-
syys vaikutti osaltaan muutosajatusten syntyyn, toisaalta myös erityyppiset intressit.

Tähän heräämiseen saattoi liittyä se, että *olen itse luonteeltani hyvin tiedonhalui-
nen, sosiaalinen, aktiivinen, helposti motivoituva ja kiinnostunut kaikesta*. (D, k)

Mut sitten tuota *kaikkein suurin tekijä, joka vaikutti muutoshakuisuuteen oli se, et-
tä mä olin kiinnostunut yhteiskunnasta ja yhteiskunnallisista ilmiöistä 14–15 -
vuotiaasta asti*. (A, h)

Mä luulen, että päätös muutoksesta ja siitä et kaiken kaikkiaan ajattelee toisella ta-
valla on syntynyt jo ihan varhaislapsuudessa, kenties jo tässä sukusolujen yhtymäs-
sä. Että mä oon kokenu koko elämäni sellasta, että mä en ota mitään jotenkin niin
ku ”given” vaan mä pyrin... mulla on joku sellanen vimma ollu aina... ei ehkä
vimma, mutta että turva etsiä uusia ratkaisuja, että *jos johonkin ei oo tyytyväinen tai
jonkun vois tehdä paremmin niin sillon mä oon ihan pienestä pitäen yrittänyt tehdä
omia ratkaisuja*. (D, h)

*Et se on semmonen persoonallinen halu, et se tuo tyydytystä etsiä uusia asioita ja
uteliaisuus*, et mä en niin ku nauti siitä, että asiat toistuu ja on samanlaisii. (B, h)

Opettajan ajatteluun liittyviä mainintoja luokiteltiin seuraavasti: huomiot omasta työstä,
pohdinta käytännön toiminnan ja ajattelun ristiriitaisuuksista, oman toiminnan kyseenalais-
taminen sekä pedagogisten kysymysten herääminen ja oman työn kehittämisajatukset. Alla
yksi kuvaava esimerkki jokaisesta luokasta.

Et se oli semmonen asetelma, et mä koin, et tää ei nyt kohtaa näitä lapsia tää tää-
mönen perinteinen opetus, vaikka mä yritin keksiä sinne näitä, silloisen OKL:n mu-
kaisia kaiken maailman motivointikeinoja. (C, h)

No sitten mä rupesin miettimään, että tää ei oo se tapa opettaa, miten... et tää *opettajan työ ei nyt vastaa sitä käsitystä, mikä mulla on opettajuudesta.* (C, h)

Et koulun loppumisen jälkeen se hetki, mitä mä kuvasin, niin *pysähty miettimään, et onks tää nyt tänä vuonna ollu ihan fiksuu kaikki.* (B, h)

Ja sit mä esitin itselleni sen kysymyksen, että miten organisoin, järjestän sen oppilaiden opiskeluympäristön, jotta he voisivat kasvaa paremmin sellaiseen ajatteluun ja toimintakulttuuriin, jota tulevaisuuden yhteiskunta näyttäis heiltä odottavan. (A, h)

Huomaamatta tämä luokittelutapa muodosti ajallisen jatkumon, jossa huomiot omasta työstä johdattavat pohdintaan ja edelleen kyseenalaistamiseen ja kehittämisajatuksiin, kuten edellä esitetyt esimerkit, vaikka lainaukset ovatkin eri henkilöiltä. Tähän aiheeseen palataan esiteltäessä tuloksia toiseen tutkimuskysymykseen (luku 7.3).

Viimeiseksi pääluokaksi muodostui **ulkoiset tekijät**. Tämän luokan nimeäminen teetti hankaluuksia, mutta erotukseksi kahdesta edellisestä luokasta, joissa kyse on nimenomaan opettajan henkilökohtaisista tekijöistä, se nimettiin ulkoisten tekijöiden luokaksi. Tähän kuuluvat maininnat työyhteisön vaikutuksesta ja valtakunnantason uudistuksista, jotka vaikuttivat muutospäätöksen syntyyn.

Et siä oli sellanen innostunu tunnelma, vaikka ne oli hirveen semmosia vanhakan-taisia, seminaarin käyneitä opettajia ja tosi opettajajohtoisia, mut ne piti siitä työstään ja ne tykkäs lapsista. *Sen takia siellä oli hirveen kiva tunnelma siellä koulussa ja se osaltaan innosti - - et rupesin sit hakeen vähän toisenlaista pedagogiaa, mikä mulle sit sopis.* (B, h)

Varsinainen muutos oli onnenkin kauppaa: Ensimmäisessä vakituudessa työpaikassa - - tapasin Lauri Nurmisen [nimi muutettu]. *Hän oli tullut kouluun vuotta aiemmin ja kai voi sanoa, että nitro ja glyseriini tapasivat toisensa.* Aloimme kehittää toisi-amme tukien oppilaslähtöistä pedagogiikkaa kaikenlaista yhteistyötä tehden. (D, k)

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja uudet koululait velvoittivat kuntia laatimaan kuntakohtaisen opetussuunnitelman. Harjoittelukoulut saivat vastaavasti laatia oman koulukohtaisen opetussuunnitelmansa. Siitä käynnistyi mahdollisuus ennen kokemattomaan pedagogiseen keskusteluun ja koulun kehittämiseen. (A, k)

Edellä mainitut tekijät vaikuttivat oleellisesti koko muutosprosessin käynnistymiseen. On kuitenkin mainittava, että mikään yksittäinen tekijä ei ole prosessia saanut käynnistettyä, vaan taustalla on useita tekijöitä, jotka yhdessä ovat vaikuttaneet voimakkaan muutostarpeen syntyyn. Tutkimushenkilöt tiedostivat tämän.

Mut jos kysyt sitä, mistä se muutos tuli, niin *se ei ollu mikään yks sellanen, et siä taustalla oli... nyt jälkeinpäin nään taustalla pitkän kehitysprosessin.* (A, h)

Kyllä mä luulen et ne on tullu pienistä yksittäisistä tapauksista, et mä en voi sanoo, et joku yksittäinen ahaa-elämys olis hirveen suuri ollu. *Mä vaan muistan sen hetken, kun se kriittinen massa on ollu tarpeeks iso.* (B, h)

Mitään yksittäistä tapahtumaa ajattelun tässäköön vaiheessa ei voi laskea sysänneen kehitystä eteenpäin. Pikemminkin kyse oli siitä, aktiivinen ja rohkea oppilaiden vapauttaminen ja sen pedagogian pohtiminen johti askelmalta toiselle. (D, k)

Taulukko 1. Muutospäätöksen syntyyn vaikuttavat tekijät

Muutospäätöksen synty	
Merkittävät tapahtumat ja kokemukset (2)	työelämän kokemukset
	siviilielämän tapahtumat
Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet (2)	luonteenpiirteet
	erityiset muutos- ja kehitystarpeet
Opettajan ajattelu (4)	huomiot omasta työstä
	pohdinta käytännön toiminnan ja ajattelun ristiriitaisuuksista
	oman toiminnan kyseenalaistaminen
	pedagogisten kysymysten herääminen ja oman työn kehittämisajatukset
Ulkoiset tekijät (2)	työyhteisön vaikutus
	valtakunnantason uudistukset

7.1.2 Muutostoiminnan käynnistyminen

Toiminnan käynnistymisvaihetta kuvaavia luokkia muodostui neljä: muutostoiminnan aloittamisen edellytykset ja ehdot, näkemykset siitä, mitä pitäisi tehdä, suunnitelmat siitä, miten tehdään ja konkreettinen toiminta. Näistä ensimmäistä, **aloittamisen edellytyksiä ja ehtoja** voidaan kuvata vaatimuksilla ja toisaalta rohkaistumista edesauttavilla tekijöillä. Vaatimukset voidaan edelleen jakaa kolmeen alaluokkaan: ajalliset vaatimukset, opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja oppilaisiin kohdistuvat vaatimukset.

Muutostoiminnan aloittaminen vaatii aikaa. Toisissa tapauksissa aikaa ja tilaa oli otettava, ja toisissa sitä oli luonnostaan.

Ja sit mä olin niin ku putsannu siitä elämästä, et mä olin ollu politiikassa mukana ja kunnan hallituksessa, kunnan valtuustossa ja näissä tällasissa elimissä mukana ja kulkenu tavallaan sen tien loppuun. Ja ajattelin, et *nyt raivaan vaan tietä tälle omalle työlleni* - -. (A, h)

Se, että mulla ei ollu lapsia, niin on ollu varmaan iso juttu. *Et mulla oli aikaa keskittyä täysin siihen opettajuuteen.* (C, h)

Opettajaan kohdistuviin vaatimuksiin liittyviä mainintoja tuli paljon. Toisaalta opettajalla pitää olla tiettyjä luonteenpiirteitä, kuten rohkeutta ja henkistä vahvuutta, mutta toisaalta hänellä pitää olla valmiuksia kyseenalaistaa ja ymmärtää, jotta toiminnan aloittaminen ja rankasta alusta selviäminen olisi mahdollista.

Kyllä se semmosta *hullunrohkeutta* vaati siihen aikaan. (C, h)

Kaikki tämä alun epävarmuudesta ja muiden epäluuloista selviytyminen vaativat tavattoman *hyvää itsetuntoa ja uskoa opetusmenetelmän toimivuuteen.* (A, k)

Niin se vaati sen *rohkaistumisen*, että nousin ylös ja ilmoitin näille kollegoille, et mä oon nyt vuoden suunnitellu tämmöstä pedagogista kehittämisprosessia ja mä oon saanu rehtorilta siihen sillä tavalla tukea, että hän on järjestäny mulle tokaluokan ja tarkoitus on, että mä opetan tätä samaa luokkaa viisi vuotta kutoseen asti ja pyrin sitten sen viiden vuoden aikana löytämään sen pedagogisen idean ja pääsemään kiinni siihen freinetpedagogiikkaan, et mitä se sit käytännössä on. Et se oli se ilmoitus, se oli se ensimmäinen. Ja jotkut jälkepäin sano, et se oli niin ku herätyskokouksessa et sieltä noustaan seisomaan, et hallelujaa, nyt tässä kaikki muuttuu. Et jotkut kommentoi tällä tavalla, et kai se kuulosti siltä. (A, h)

Sit se vaati sitä *kyseenalaistamista*, sitä mitä oon yrittäny harrastaa koko aikani, eli katsoa sitä peiliä. (C, h)

Kyllä se vaatii sen, että on *riittävän kypsä ymmärtämään* sen, mistä koulussa on kysymys. (D, h)

Paitsi opettajalta, toiminnan aloittaminen vaati myös oppilailta paljon. Selkeästi tähän liittyviä mainintoja aineistossa esiintyi vain kaksi johtuen kysymyksenasettelusta ja kirjoitelmaohjeista, jotka korostivat opettajanäkökulmaa.

Oppilailtahan se vaati valtavan poisoppimisprosessin, se vaati niille aika paljon ahdistusta ja tuskaa ja täysin uuden opiskelu- ja toimintakulttuurin löytämistä(A, h)

Se vaatii sitä, että *sä et saakaan valmiina, et se vaatii ahkeruutta, itsekurin kehittämistä ja se ei riitäkään et sä vaan istut ja tottelet ja teet niin kuin käsketään.* (C, h)

Rohkaisevia tekijöitä toimintaan ryhdyttäessä oli pedagogiikasta, omasta innostuksesta, koulutuksesta, opetussuunnitelmasta tai työyhteisöstä saatu tuki. Opettajat saivat näistä erityistä tukea toimintaa aloittaessa, mutta nämä eroavat edellä esitetyistä vaatimuksista siinä, että myös ilman näitä toiminta olisi mahdollista aloittaa.

Et mä luotin siihen [pedagogiikkaan], koska sitä oli kokeiltu jo niin paljon ja siihen oli niin monet opettajat sitoutunu, et kyl sen pitää toimia. *Niin se anto sen rohkeuden, ja sitten toisaalta se, että mä olin niin innostunut itse siitä.* (A, h)

Mutta POPS1 oli se joka pelasti minut. Eli POPS1 oli se, jossa kuvattiin kasvatus-tavoitteet... laajemmat tavoitteet kasvatukselle ja opetukselle. Ja puhuttiin jo lapsen kokonaispersoonan kehittymisestä jne. Et aina kun mä ahdistuin sen POPS2:n kanssa, niin mä otin sen POPS1:n ja sit mä taas jaksoin olla tavoitteellinen opettaja. (C, h)

Ja sitten vastapainona oli, et jotkut innostu niistä ajatuksista ja olivat kokeneet jotakin samankaltaista ja olivat myös turhautuneet. Ja sit kun sai jonkin asian sanottua ja he ymmärsi sen, tuli semmonen oivallus ja ahaa-elämys niin siinä sitten tultiin mukaa, *ja kyllä siinä sit synty tämmösiä yhteistyökumppaneita ja verkostoja työyhteisön sisälle laajemminkin.* (A, h)

Konkreettisen toiminnan luokkaan sijoitetut maininnat kuvaavat sitä, mitä toiminnan käynnistyessä käytännössä tapahtui. Siihen liittyvät niin opettajan tekemät toimintaratkaisut kuin kuvaukset toiminnan alun luonteesta. Kaksi tutkimushenkilöä aloitti toiminnan kaaoksen kautta, kun taas kahdella muulla opettajalla toiminta käynnistyi pikkuhiljaa ja pienin askelin.

Kun täällä [nykyisessä koulussa] aloitettiin niin kysymys oli, et täys rähinä vai pikkuhiljaa, *ja sovittiin et täys rähinä päälle saman tien.* (D, h)

Et kyllä se oppilaille oli aikamoinen katastrofi, ja yhtä suuri katastrofi myöskin vanhemmille. - - No sehän oli täys kaaos. *Se oli täydellinen kaaos se alku.* (A, h)

Mut mä puhun tämmösestä pikkuhiljaa tapahtuneesta muutoksesta, eli en suinkaan niin kun heti rysäyttänyt. Et mä oon kuitenkin turvallisuushakuinen henkilö ja tommonen oma radikaalimpi muutos... niin mä en ole tämmöinen joka lähtee kaaoksen kautta vaan etenen siihen pikkuhiljaa. (C, h)

Et tavallaan virta vei sinne, ja tuntu et tää menee hyvin. Ne oli semmosia, et emmä hirveen konkreettisia päätöksiä tehny et nyt tehdään näin ja näin, vaan se oli enemmänkin et kuuntelee ja semmosta hakemista ja kokemusten keräämistä. - - *Se oli vaan sellanen ajatus, et lähtee kehittää työtään omaehtoisesti ja katsoa, mikä sujuu siinä lasten kanssa yhteistyössä.* (B, h)

Tutkimushenkilöt kuvasivat hyvin eri tavoin alun toimintaratkaisujaan. Ensimmäiset konkreettiset ratkaisut liittyivät opiskelutilassa tehtyihin muutoksiin. Toinen selkeä ratkaisu, josta usea mainitsi, oli oppikirjojen käytön vähentäminen. Myös vanhemmille tiedottaminen koettiin tärkeäksi heti alussa.

Ensimmäisen lukuvuoden aikana kirjjasimme kolmisenkymmentä ”irti pulpetista” – projektia ja vanhempieniltojakin kertyi toista kymmentä. Tällainen toiminta edel-

lytti myös *luokkahuoneen muuttamisen aivan uudelleenlaiseksi fyysiseksi opiskeluympäristöksi.* (A, k)

Aloin aika pian käyttämään luokan ulkopuolista tilaa oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana. (B, k)

Järjestimme pulpetit ryhmiksi ja työnsimme opettajanpöydän edestä sivulle. Luontevasti alettiin myös toimia eikä vain istua ryhmissä. (C, k)

Ja yritin vähentää, sit mä vähensinkin niitä työkirjoja. (B, h)

Niin siinäkin [kiireessä] mua autto paljon se, että mä jätin niitä oppikirjoja vähemmälle. (C, h)

Siinä kävi sillä tavalla, et ensimmäisenä koulupäivänä oppilaat saivat mukaansa kutsukirjeen, jossa minä kutsuin ne vanhemmat kouluun ensimmäiseen vanhempainiltaan toisen koulupäivän illaksi. - - niin se sisältö oli tämmönen, et mä oon saanu teidän lapsenne tänne opetettavaks ja tarkoitus on opettaa viis vuotta, ja tarkoitus olis et mä käynnistäisin tämmösen koulun sisäisen kehittämisprojektin, jossa pyrin muuttamaan perinteistä opetusta. Ja jotta te pääsisitte heti tähän mukaan, niin jokaisen oppilaan kotoa on tultava ainakin toisen vanhemmista, mieluummin molemmat. Jokaiselta oli, ja yli puolelta tais olla molemmat vanhemmat. (A, h)

Kaksi muuta pääluokkaa eli **näkemykset siitä, mitä pitäisi tehdä ja suunnitelmat, miten tehdään** liittyvät kiinteästi opettajan ajatteluun, jonka vuoksi näihin luokkiin palataan luvussa 7.3.

Taulukko 2. Muutostoiminnan käynnistyminen

Muutostoiminnan käynnistyminen		
Aloittamisen edellytykset ja ehdot (2)	vaatimukset (3)	ajalliset vaatimukset
		opettajaan kohdistuvat vaatimukset
		oppilaisiin kohdistuvat vaatimukset
	rohkaisevat tekijät (5)	pedagogiikan tuki
		oma innostus
koulutuksen tuki		
opetussuunnitelma		
	työyhteisön tuki	
Konkreettinen toiminta (2)	toimintaratkaisut	
	kuvaukset toiminnan alun luonteesta	
Näkemykset siitä, mitä pitäisi tehdä	ks. luku 7.3	
Suunnitelmat siitä, miten tehdään	ks. luku 7.3	

7.1.3 Muutostoiminnan erityispiirteet

Tämän teema-alueen maininnat luokiteltiin aluksi yleisten erityispiirteiden, toimintaa edistävien tekijöiden ja toimintaa vaikeuttaneiden tekijöiden luokkiin. Tuloksista päädyttiin lopulta esittelemään vain edistävät ja vaikeuttavat tekijät toiminnan erityispiirteinä. Neutraalit toimintakuvaukset jätettiin pois, koska toiminta haluttiin esitellä dynaamisena ilmiönä, ja tällöin yleiset kuvaukset siitä, millaista muutostoiminta oli, ovat epäoleellisia vaikkakin sinänsä mielenkiintoisia. Esimerkkejä neutraaleista toiminnan kuvauksista päädyttiin kuitenkin kokoamaan liitteeseen 3.

Edistävät tekijät

Muutostoimintaa edistävät tekijät luokiteltiin kuuteen luokkaan: opettajan oma persoona ja kiinnostuneisuus, kokemukset ja niiden reflektointi, oppilaat, kodin ja koulun yhteistyö, ammatilliset kontaktit sekä muut, joiden yhdistävää tekijää oli vaikeaa nimetä. **Opettajan oma persoona ja kiinnostuneisuus** myötävaikuttaa tutkimushenkilöiden mukaan toimintaan, jos opettajalla on taitoa ja henkistä vahvuutta selviytyä vaikeuksista. Myös hyviä johtaj ominaisuuksia ja hyvän itsetunnon merkitystä painotettiin. Mutta hyväkään itsetunto ei riitä, jos ei usko omaan asiaansa. On tehtävä päätös, ja päätöksen takana on pysyttävä.

Mun mielestä johtamisen ja tämmösen orkesterin johtaminen tai kehittäminen menee helposti semmoseks sirpalekehittämiseksi tai temppukehittämiseksi tai menetelmäkehittämiseksi, jos erityisesti johtaja ei hahmota sitä kokonaista pedagogista, sosiaalista yhteistyökokonaisuutta, ja mitä resursseja, mitä strategisia ratkaisuja se vaatii. Eli kyllä *pedagogisen kehittämisen keskeinen apuväline on riittävän kiihakkä päästään, mutta kokonaisuuksia ymmärtävä ja hahmottava ihminen.* (D, h)

Se vaatii niin kun *itseluottamusta ja vahvaa itsetuntoa ja uskoo siihen asiaan.* (A, h)

Mut se et näkee, et opettajaa viedään tuonne ja tuonne eli silloin on todella tärkeä, että pitää sen oman linjan. Osa haluaa täysin vapaata kasvatusta ja osa haluaa erittäin autoritääristä kasvatusta. Et siinä sä olet sitten siinä keskellä ja sun jäseniä irrotellaan, *jos ei sitä omaa tietä ala... omaa latua ala kulkea, niin kyllä joutuu kovalle.* (C, h)

Sen pääsuunnan mä oon päättäny, et mulla ei oo hirveesti paluuta, et mä lähtisin nollaamaan kaikki. *Et nyt mun pitää uskoo, et tää on se suunta, minkä mä oon valinnu,* et kun ei voi kehittyä joka suunnasta hyväks. Sellanen pitää valita jossain kohtaa. (B, h)

Opettajan oma innostus asiasta ja kiinnostus kehittyä vievät selkeästi muutostoimintaa eteenpäin. Kiinnostus on puolestaan johtanut siihen, että asioista on alkanut ottaa selvää myös teoreettisella tasolla.

Mä oon ihminen, joka haluaa kehittää itseään ja kehittyä. Ja se on mulle sellanen kyynistymisen vastareaktio. Et se kyynistymisen vaara on totta tosiaan olemassa, koska kehittyminen on ensinnäkin hirveen hidasta, eli kaikki muutokset on hirveen hitaita. Ja sit tulee aina näitä vastavoimia ja takapakkia, et kehittyminen ei oo koskaan suoraviivaista ja koko ajan eteenpäin menoo. Niin kyllä siinä olis monta kertaa heittäny hanskat tiskiini ja kriittisyyden sijasta muuttunu hyvin kyyniseksi muutokselle. (C, h)

Sen perustelun, kun mä ymmärsin sillon, että kysymys on oppilaan koulusta, eikä opettajan koulusta, niin sen jälkeen ei oo tarvinnu perustella mitään, niin kun on vaan yrittäny löytää perusteluja ja peilata koko ajan, mitä tiede ja muu antaa tästä, jolloin se on vieny niin ku siihen, että *on halunnu myös koko ajan lukea tiedettä ja tutkia kirjallisuutta ja mieltä ja niin edelleen. (D, h)*

Teoreettisen tason kiinnostus on saanut opettajat tutkimaan ja pohtimaan omaa työtään sekä opiskelemaan kyseisiä asioita. Tätä kautta he ovat saaneet arvokkaita **kokemuksia, ja näiden reflektointi** on sysännyt prosessia eteenpäin. Opettajat ovat esimerkiksi osallistuneet erilaisiin koulutuksiin tai seminaareihin, joista he ovat saaneet tukea omaan prosessiinsa. Hyvänä esimerkkinä tästä on tutkimushenkilö C:n osallistuminen Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutukseen, joka vielä vuosienkin päästä varsinaisen muutostoiminnan alkamisesta antoi uusia ulottuvuuksia opettajan pedagogiikkaan.

Tietysti tää sapattilukukausi, kontaktit ja vuorovaikutus muitten opettajien kanssa, sehän oli tämmönen *valtava kollegiaalinen reflektointiprosessi. (A, h)*

Sit mä kirjoitin siitä päiväkirjaa - - miten se ryhmä edistyy. Se oli kyllä ihan huikee juttu. Ja mä uskon, että ilman sitä koulutusta, ja sen tukea ja sitä prosessointia... et kaikki meni pieleen ja mikään ei onnistunu ja oliko jotakin positiivista verrattuna viime viikkoisiin harjoituksiin jne.... niin se lähti etenemään, *niin ilman sitä koulutuksen tukea en olis varmaan jaksanu prosessoida sitä koko juttua. (C, h)*

Muista kokemuksista tärkeimpiä olivat huomiot yhteistyön sujuvuudesta ja työn toimivuudesta lasten kanssa.

Ne oli ihan häkellyttäviä kokemuksia, kun kaikki menee hienosti ja kun anto sitä vastuuta [lapsille]. (B, h)

Eli sen semmosen työn tekemisen kautta - - mä huomasin, et täähän toimii. (C, h)

Myös **oppilaat** ovat omalta osaltaan edistäneet toiminnan kulkua. Kaikissa tämän tutkimuksen muutosprosesseissa lapset ovat olleet valtavan innostuneita uusista toimintatavoista. Lasten innostus on puolestaan vahvistanut opettajan intoa ja uskoa asiaansa.

Virtaa antoi se, että oppilaat ikään kuin lähtivät lentoon. Sekä oppilailta että kodeilta tuli paljon kiittävästä palautetta, kouluun oli kiva tulla, siellä oli kivaa ja opittiinkin. (D, k)

Sit se näky myös sillä tavalla, et kun oppilaat sairastui, sai jonkun flunssan, niin ne ei jääneet kotiin, vaan aamulla neljän aikaan vielä neuvoteltiin kotona yöllä, kun lapsella oli kuumetta, ja oli reppu valmiina, vaatteet päällä lähdössä kouluun. (A, h)

Et sanotaan siinä neljännellä luokalla nää rupes, jo kolmannella luokalla oli hirveen hyviä merkkejä, ja alusta lähtien joidenkin kohdalla oli hyviä merkkejä siitä ajattelun ja osaamisen kehittymisestä, mut sanotaan et neljännellä luokalla alko tulla niin huikeita oppimistuloksia, et ne rohkasi ja jotenkin antoi ymmärtää et siitä vaan, ihan oikealla tiellä ollaan. (A, h)

Paitsi että lapsilta tuli positiivista palautetta, myös vanhemmat antoivat arvokasta palautetta toiminnan etenemisen kannalta. **Yhteistyö kotien kanssa** oli ehdoton voimatekijä. Tästä mainitsivat kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat. Vanhemmat osallistuivat aktiivisesti paitsi vanhempainiltoihin myös luokan toimintaan ja sen suunnitteluun.

Nopeasti kodit tulivat linjamme taakse. No, tietysti tiedotimme paljon, pidimme vanhempainiltoja ja kerroimme, mistä on kysymys. (D, k)

Vanhemmat ovat arjessa tiiviisti mukana - - näin syntyy luontevia yhteistyöverkostoja vanhempien kesken ja opettajan ja kotien välillä. (C, k)

Et siinä tapahtu semmonen kahtiajakautuminen niitten vanhempien suhteen. Mut se aiheutti sen, että koko sen viiden vuoden ajan, nää vanhemmat innostuneina osallistuivat näihin vanhempaintilaisuuksiin ja semmisiin yhteisiin suunnitteluiltoihin, jossa me suunniteltiin tätä opetusta yhdessä vanhempien kanssa. Et ne myötäilijät tuli sen takia, et ne halus aidosti olla mukana kehittämässä tätä ja sit nää säikähtäneet tuli sen takia, et ne halus tulla kattomaan, et mitähän se hullu nyt on keksiny. Aina oli meillä sali täynnä. (A, h)

Muutostoimintaan saatiin tukea **ammattillisilla kontakteilla**, johon luokiteltiin paitsi koulun sisäinen eli rehtorin ja kollegojen tuki, myös muut työhön liittyvät kontaktit kuten pedagogiset yhteistyöverkostat ja ammatilliset keskustelut esimerkiksi puolison kanssa. Etenkin esimiestasolta ja kollegoilta saatu tuki on ollut merkittävä edistävä tekijä.

Se oli edistävä, että rehtori luotti mun työhön, se oli merkityksellistä. Et mun ei tarvinnu koskaan selittää omia tekemisiäni. (C, h)

Vaikka joskus sain kuulla työtovereilta tai vanhemmilta epäilyksen ääniä, niin *rehtori kannusti hienosti jatkamaan.* (B, k)

No edistäviä tekijöitä oli silloin esimerkiksi kun löyty *työpari* - - Sitten täällä uudessa *työyhteisössä oli se, että meidän kemiat on pelannu hyvin ja työyhteisö toimii* ja on toisaalta riittävän avoin, et antaa toiselle tilaa. Samaan aikaan pyrkii yhteistyöhön ja on avoin ja kehittämissuuntautunut, mut samaan aikaan, ei niin ku kehittämistä kehittämisen vuoks vaan annetaan myöskin tilaa olla rauhassa ja niin edelleen.(D, h)

Keväällä 1990 vietin kuukauden Ranskassa ja *kävin yli kymmenessä Freinet-koulussa tai luokassa, joissa näin, miten sitä toteutettiin siellä. Tämä kokemus oli minulle äärimmäisen valaiseva ja rohkaiseva.* (A, k)

Mut mullahan on tällainen hieno mahdollisuus, kun *mun vaimoni on työnhajaaja ja kouluttaa just kasvatusalan ihmisiä. niin kyl me puolin ja toisin jutellaan ja työnhajaan,* et se on ollu kauheen kiva. (B, h)

Muita edistäviä tekijöitä olivat ulkoiset olosuhteet, kuten tilojen soveltuvuus ja ajalliset resurssit sekä uuden opetussuunnitelman tuki.

Mut mä luulen et ulkoiset olosuhteet on ihan tosi iso juttu. Et kyllä siinä saa olla vaik kuin innovatiivinen, jos se ympäristö ei sitä yhtään tue, et sit voi lähtee sairaalomalalle tai lopettaa. (B, h)

Suurin osa oli niitä erittäin itseohjautuvia tai aika paljon itseohjautuvia ja vaan siten muutamat, 3–5 oppilasta olivat niitä, jotka tarvitsivat siinä alkuvaiheessa paljon opettajan tukea. *Mut mulla oli aikaa antaa,* koska ne muut teki itsenäisesti paljon töitä. (A, h)

Mut mulle on sopinu hirveen hyvin tää ajatus, mikä on sitten tullu, mikä on sitten opsiinkin kirjoitettu aktiivisesta oppijasta, et oppijalla on se aktiivinen rooli. (B, h)

Vaikeuttavat tekijät

Mainintoja toimintaa vaikeuttaneista tekijöistä esiintyi aineistossa huomattavasti vähemmän kuin edistäviä tekijöitä. Ne jaettiin viiteen luokkaan, jotka ovat opettajan työn vaativuus, oppilaiden sopeutumisvaikeudet, hankaluudet kodin ja koulun yhteistyössä, ristiriidat työyhteisössä sekä muun taustatuen puute. **Opettajan työn vaativuudesta** kertoo kommentit työn paljoudesta ja vähäisestä ajasta. Paljon työtä lyhyessä ajassa vie paljon voimavaroja, jolloin vaihtoehtona on palata takaisin entiseen opetukseen.

Ja kyllä mä huomaan, että on helppo tai helpompi olla armollinen toisia kohtaan kuin itseä kohtaan. Se on musta oikeestaan tän, et jos ajatellaan et mikä on ollu vaikeinta, niin *vaikeinta on ollu tää, et on armollinen itseään kohtaan.* (C, h)

Näin jälkeen päin on itse asiassa helppo sanoa, mikä muutoksessa oli vaikeinta. *Päällimmäiseksi nousee 2-3 ensimmäistä kuukautta, jolloin monta kertaa mietin, iskenkö hanskat tiskiinkin ja palaan entiseen behavioristispainotteiseen opetukseen.* (A, k)

Se *aikapula* on kans yks semmonen, mikä meiän työssä tulee vastaan ja on usein se kehityksen... johon opettajat vetoo hirveen nopeesti, et kyl mä tekisin mut ei oo aikaa. (B, h)

Oppilaiden sopeutumisvaikeuksista oli yksittäisiä mainintoja, mutta nämä hankaloittivat selkeästi toimintaa varsinkin prosessin alussa.

Alun hankaluuteen näin kaksi syytä. Toinen oli se, että oppilaat olivat jo käyneet yhden lukuvuoden ”perinteistä” koulu ja oppineet sen koulukulttuurin. Nyt minä muutin kaikki käytänteet lähes päinvastaisiksi ja *oppilaiden oli välillä mahdotonta ymmärtää uutta toimintakulttuuria.* (A, k)

Mutta niin vaikea ryhmä, siis lainausmerkeissä, siis tarkoittaen, että *hyvin lyhytjännitteisiä lapsia, että mä en päässyt niiden lasten kanssa koskaan viikko- tai jaksosuunnitteluun.* (C, h)

Sen sijaan **yhteistyöhankaluuksista kotien ja ristiriidoista kollegojen kanssa** mainittiin useita kertoja. Varsinkin oppilaiden opettajavanhemmat kirvoittivat tutkimushenkilöiden mieltä. Kritiikkiä syntyi ja epäluottamusta oli vaikea ottaa vastaan.

Mut se *on aika vaikeeta, et kun vanhemmat on ollu aika konservatiivisia* et ne odottaa et koulu on samanlaista kuin silloin, kun ne oli koulus. (B, h)

Työyhteisöllisesti muodostuimme osalle opettajakuntaa ja rehtorille uhaksi ja maireasta fasadista huolimatta *selkään puukotusta esiintyi ja epäonnistumista kai toivottiin.* (D, k)

Joidenkin *kollegojen oli vaikeaa hyväksyä se, että yksi luokka toiminutkaan samalla tavalla kuin muut*, sillä se häiritsi myös muiden oppilaiden toimintaa. (A, k)

Ja kyllä tietenkin se kritiikin sieto, niin eihän sekään ole mikään helppo asia. *Et mä muistan esim. tämmösen puhelinsoiton lukion matematiikan opettajalta, jonka oppilas oli mun luokalla ja sit kyllä siirrettiin pois sieltä.* Niin kun hän soitti ja arvosteli mun työtä, ja hänen pointtinsa oli se, että hän haluaa, että kun biologian kirjassa on esitelty nisäkkäänä kissa kaikissa Suomen kouluissa. Hän haluaa, että hänen poikansa oppii nisäkkään esimerkkinä kissan. Hän ei halua, että hänen poikansa tekee kummituseläimestä sen nisäkäsopiskelun. Koska mun luokassa tavoitteena oli opetella käsite nisäkäs ja lapset sai valita kaikista maailman eläimistä niin mistä halusi tehdä sen työn, että oppii käsitteen nisäkäs. (C, h)

Muun taustatuen puute -luokkaan liitettiin vaikeasti luokiteltavat asiat, kuten maininnat huonoista resursseista, opetussuunnitelmasta tai muusta epäluottamuksesta.

Unohdin mainita, *et yläastehan on vastustanu...* yläasteella on, sinne jonne meidän lapset menee, on paljon opettajia, jotka vastustaa, joille [koulun nimi], ja erityisesti mä oon ollu semmonen uhka tai semmonen... jopa meidän lapset on joutunu kärkeen siitä. (D, h)

No yks uhka on ollu tää koulun ... koulu ei oo saanu niin ku taloudellista tukea, siten että ei ny ihan lakkautusuhkaa, mut *meillä on ollu tää koulu niin surkeessa kunnossa, et ei meinattu saada millään remonttia tänne.* (D, h)

Niin, meillähän oli kaikki aika hyvin hallussa, mut *tää uus opetussuunnitelman perusteet [2004] niin kun romutti hyvin paljon*, sen takia, että ensinnäkin se, että se on aivan liian silppunen. Se antaa viestin, et opetushallitus ei luota kouluihin. Ja arviointi on tehty niin byrokraattiseksi, niin järjettömäksi, että se tulee kaatumaan aivan varmasti. Ja nää on nyt ne haasteet - -. (D, h)

Taulukko 3. Muutostoiminnan erityispiirteet

Muutostoiminnan erityispiirteet	
Edistävät tekijät (6)	opettajan oma persoona ja kiinnostuneisuus
	kokemukset ja niiden reflektointi
	oppilaat
	kodin ja koulun yhteistyö
	ammattilliset kontaktit
	muut
Vaikeuttavat tekijät (5)	opettajan työn vaativuus
	oppilaiden sopeutumisvaikeudet
	hankaluudet kodin ja koulun yhteistyössä
	ristiriidat työyhteisössä
	muun taustatuen puute

7.1.4 Toiminnan tulokset

Toiminnan tuloksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä prosessin vaikutusta niihin ihmisiin ja asioihin, joissa toiminta sai aikaan muutosta. Nämä luokiteltiin neljään luokkaan: vaikutus opettajaan, vaikutus oppilaisiin, vaikutus koteihin ja muu vaikutus. Pääpaino on ensimmäisessä luokassa, sillä tutkimuksen aineisto antaa siihen parhaimmat tulkintaedellytykset.

Prosessilla oli **opettajaan** mullistava vaikutus. Opettajan persoona ja ajattelu kehittyi voimakkaasti prosessin aikana. Etenkin ihmisenä kasvaminen ja kehittyminen mainittiin useasti.

- - syvälinen tietoisuus siitä, että keskeistä on, että oppilas tuntee itsensä toimijaksi, subjektiksi eikä pelkästään objektiksi aina. *Tietoisuus siitä ja sen merkityksestä oppimiselle on lisääntynyt ja vahvistunut koko ajan.* (D, h)

Olennaisena koen myös oman *ihmisenä kasvamisen.* (C, k)

No ensinnäkin se on aivan huikea kokemus, joka on ollu äärimmäisen palkitseva, ja kyl mä uskon, et *se on ollu minua kokonaisuudessaan ihmisenä muuttava.* (A, h)

Kaikki muuttui kiinnostavammaksi, mielenkiintoisemmaksi... niin varmaan niin ku et *elämä on kiinnostava juttu.* Ei oo ollenkaan sillä tavalla niin ku leipääntynyt. (C, h)

Itse opettajantyöhön prosessi vaikutti niin, että työn mielekkyys ja merkityksellisyys kasvoi huomattavasti ja sitä jaksoi tehdä paremmin. Tutkimushenkilöt kokivat kehittyneensä työssään ja kasvaneensa opettajina.

No ensinnäkin se, että *kokee olevansa mielekkäässä työssä.* Mä pidän työstäni, kun vaikka on ollu... täytän kahen viikon päästä 50 vuotta... ja tota mä lähdän edelleenkin mielelläni töihin. Ja musta on ollu nastaa et mä oon itsekkäästikin pystynyt luomaan itselleni sellasen työympäristön, jossa mä viihdyn ja pidän, ajatellen ihan itseäni. (D, h)

Mut tuskin mä olisin tässä työssä muuten enää. Et kyl mä oon aina asettanu tavoitteeks... Et jos työ tuntuu tylsältä, en jaksa tai teen huonosti, niin teen jotain muuta... Mä olisin varmaan tarkastajana jossain opetusvirastossa muita neuvomassa. (B, h)

Et kyllä mä nyt uskon, että tää edellinen luokka joka mulla oli kuus vuotta tän työparin kans, et molemmat *edettiin sillä uralla varmaan kaikista eniten.* (B, h)

Kaikilla tutkimushenkilöillä prosessi vaikutti jollain lailla myös työnkuvan laajentumiseen tai jopa työtehtävien vaihtumiseen. Kaikki opettajat ovat kirjoittaneet omasta prosessistaan artikkeleita eri kirjoihin. Kolme neljästä on toiminut tai toimii edelleen rehtorina. Heillä on ollut myös koulutuskysyntää. Osa on tehnyt jatko-opintoja, ja yksi jopa väitöskirjan muutosprosessin herättämästä aiheesta.

Sitten vuonna 2000 mä jäin vuorotteluvapaalle, ja sitten virkavapaalle, ja nyt ollu virkavapaalla viisi vuotta ja *tehny opettajien täydennyskoulutusta ja muuta koulutushommaa.* (A, h)

Mua tilataan pitämään koulutusta ja niin edelleen. (D, h)

Tuli myös kirjoiteltua muutamiin kirjoihin artikkeleita. (D, k)

Ja siihen on vaikuttanu myöskin sit se, kun tulin sitten valituksi 90-luvun loppupuolella tähän hankkeeseen *pedagogiseksi asiantuntijaksi tähän Rauhalan* [nimi muutettu] *kouluun*, niin siinä vaiheessa olin sitten tässä johtajavalmennuskoulutuksessa - -. (C, h)

Ja ilman tätä 5-vuotista kokeilua mä en ois ikipäivänä lähteny tekemään väitöskirjaa. Ja ikipäivänä siitä ei ois tullu sellanen väitöskirja mikä siitä tuli(A, h)

Prosessi vaikutti myös **oppilaisiin**, heidän elämäänsä ja oppimiseensa. Oppilaisiin kohdistuvaa vaikutusta opettaja voi tietysti vain arvioida, mutta palautteen mukaan oppilaat ovat olleet hyvin tyytyväisiä ja opettajat ovat vakuuttuneita siitä, että vaikutus on ollut positiivista.

Mä uskon, et ne lapset oppi paremmat sosiaaliset taidot kuin keskimäärin semmosessa opettajavetoisessa luokassa. Et niille on kyllä hyötyä siitä myöhemmin, vaikkei se heti näkyis. Semmosia valmiuksia toimia toisten kanssa, ottaa vastuuta ja tuntea omat toimintatapansa muitten kanssa ryhmätilanteissa, mikä on musta aivan hirveen tärkeitä. (B, h)

Se, miten tää oppiminen on kehittyny on se, että kyllä kun mä haastattelen noita täältä päässeitä, kun ne on ysillä, mä pyydän heitä tänne ja haastattelen, niin kyllä *he aina antaa sen palautteen, että on ollu hienoa, että ne osaa hankkia tietoa, käsitellä sitä, ne pystyy tekeen ryhmätöitä ja oleen aktiivisia.* (D, h)

Olen vakuuttunut siitä, että oppilaani saivat hyvät lähtökohdat kehittyä tässä ajassa ja tulevaisuuden haasteissa selviäväiksi ihmisiksi. (A, k)

Mutta siinä samalla pitää koko ajan pitää mielessä, että nehän on huikeen pieniä, tutkimusten mukaan se prosentti, mikä loppujen lopuks sit vaikuttaa, vaikuttaa se opettajan työ siihen oppilaaseen. Et nehän on ihan häkellyttävän pieniä. Et ehkä siinä on hyvä pitää koko ajan jalat maassa, et ei kuvittele itestään. Se luo vaan ihan turhia paineita, ihan turhaa kuvitelmaa, et pystyis muuttamaan ihmisen elämää. *Mutta sitten sellaista, että saa jonkun kipinän, jonkun siemenen istutettua, joka sitten sen ihmisen omassa elämässä alkaa versota, niin sellaisia kokemuksia mulla on.* (C, h)

Prosessilla on ollut vaikutusta oppilaisiin myös kotien kautta. Prosessien merkityksellisyydestä kertookin se, että muutokset ovat **vaikuttaneet jopa vanhempien ja kotien toimintaan.**

Et kyl se sen verran iso muutos oli, et vanhemmat pitää vielä nykyäänkin yhteyttä muhun. (C, h)

Et ne vanhemmat on myös tullu antamaan tämmöstä palautetta, et *he on muuttanu kotona toimintatapoja ja systeemeitä sen lapsen myötä ja se laps on myöskin kasvattanu niiden koko perheitä.* (A, h)

Ja sitten nää opettajaperheet, mistä oli puhetta, myöskin nää opettajat muuttivat omaa pedagogiikkaansa. Että siellä esimerkiks löytyy tämmösiä vuoden opoja löytyy, et on saanu tämmöstä kannustusta, joka on aivan suoraan sanonu mulle, et ei hän ois todennäköisesti lähteny muuttaan omaa pedagogista ajatteluaan, jos hän ei ois saanu tän vuorovaikutuksen ja poikansa kokemuksen kautta siihen rohkaisua niin, sit siin on myöskin tämmösiä. Et sillä oli myöskin tämmöstä laaja-alaista vaikutusta. (A, h)

Muu vaikutus -luokkaan luokiteltiin maininnat prosessin saamasta julkisuudesta. Vaikutus on ollut laaja-alaista ja siten prosessia hyvin kuvaavaa, vaikka ei välttämättä opettajalle itselle merkityksellistä.

Ja sithän tää sai aika paljon julkisuutta, täs tehtiin radio-ohjelmia ja vois sanoo kymmeniä lehtijuttuja, isoja koko sivun juttuja, jossakin Hesarissa, Iltalehdessä ja Pirkkaa, Apua, Annaa...et sitä seurattiin hyvin aktiivisesti. (A, h)

Kateutta [työyhteisössä] ei varmaan helpottanut se, että *meistä tehtiin lehti- ja radiojuttuja ja kävimme pä televisiossakin*, siinä mediakasvatuksen takia - -. (D, k)

Et mulla kävi aivan hirveesti vierailijoita ja koko ajan oli harjoittelijoita, ja mun pedagogiikasta kirjoitettiin lehtiin jne jne. - - Mut et se, että tää on nyt levittäytyny maailmalle niin se nyt on sit vaan oma juttunsa. (C, h)

Taulukko 4. Muutostoiminnan tulokset

Toiminnan tulokset	
Vaikutus opettajaan (3)	opettajan persoonan ja ajattelun kehittyminen
	opettajan työ
	työnkuvan laajentuminen tai työtehtävien vaihtumiseen
Vaikutus oppilaisiin (2)	oppilaiden elämä
	oppiminen
Vaikutus koteihin	
Muu vaikutus	

7.2 Kokoava tarkastelu muutosprosessin vaiheista

Tässä luvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Muutosprosessista voidaan erottaa selkeästi neljä erilaista vaihetta edellä esitetyn jaottelun mukaisesti: muutospäätöksen synty, muutostoiminnan käynnistyminen, varsinainen toiminta ja toiminnan tulokset. Päätös muutoksesta syntyi monien eri syiden vaikutuksesta. Voimakas tyytymättömyyden tunne omasta työstä tai muut elämäkokemukset herättivät pohtimaan, miten työtä voisi tehdä niin, että siitä tulisi merkityksellistä niin itselle kuin oppilaille. Merkittävää oli myös se, että opettajan luonteenpiirteet olivat muutokselle suotuisia. Ilman kiinnostusta oman

työn kehittämiseen muutospäätöstä olisi tuskin syntynyt. Näistä syistä oman työn kehittämiseksi oli ikään kuin tilaus, joka johti askel askeleelta prosessin käynnistymiseen.

Kriittisin vaihe muutosprosessin käynnistymisessä oli se, kun muutosajatukset piti viedä käytännön tasolle. Toisin sanoen, staattinen tila muuttui dynaamiseksi silloin, kun ensimmäiset konkreettiset toimintaratkaisut tehtiin. Tämä vaihe vaati, että opettajalla oli aikaa keskittyä työhönsä, uskoa asiaansa ja etenkin rohkeutta tehdä uusia ratkaisuja. Rohkaiseva tuki löytyi työyhteisöstä, teoreettisesta ymmärryksestä tai pelkästään omasta innostuksesta. Toiminnan alut olivat hyvinkin eri tyyppisiä riippuen opettajan intresseistä ja tarpeista. Se, kuinka näkyvä ja raju tai näkymätön ja hitaasti käynnistyvä prosessin alku oli, antoi leiman prosessin kululle, mutta ei sinänsä ollut merkittävä tekijä esimerkiksi prosessin onnistumisen kannalta. Näkyvimmit ratkaisut heti toiminnan käynnistyttyä olivat opiskelutilojen muokkaaminen toimintatavoille suotuisiksi ja oppikirjojen käytön vähentäminen.

Prosessi oli vaativa, eikä toiminta aina ollut suinkaan helppoa. Prosessissa joutui tasapainoilemaan tunteidensa kanssa. Oli innostusta ja suuttumusta, tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä sekä varmuutta ja epävarmuutta. Vaativaksi opettajat kokivat erityisesti sen, että työmäärä oli valtava verrattuna käytettävissä olevaan aikaan. Oppilaiden oli aluksi vaikea sopeutua uudensuuntaisiin toimintatapoihin, eikä toimintaa helpottanut myöskään kodeista ja kollegoilta ajoittain henkinyt epäluottamus. Toiminta ei kuitenkaan tukahtunut näihin vaikeuksiin, vaan niiden yli päästiin useiden eri tekijöiden avulla. Opettajan oman persoonan ja kiinnostuneisuuden vaikutus oli merkittävä toimintaa edistävä tekijä. Hyvät kokemukset toiminnan onnistumisesta ja oppimistuloksista rohkaisivat jatkamaan, ja innostus kohosi ajoittain huikkeisiin mittoihin. Epäilevienkin vanhempien suhtautuminen saattoi muuttua, ja yleisesti ottaen vanhempien tuki ja toiminnassa mukana oleminen olivat suuri apu esimerkiksi järjestettäessä luokan ulkopuolista toimintaa. Tärkeää oli myös kollegoilta, esimieheltä ja muilta ammatillisilta kontakteilta saatu tuki.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien pedagogisten muutosprosessien kesto vaihteli muutamista vuosista koko opettajuuden aikaiseen prosessiin. Tämän vuoksi prosessin vaiheista ei voi erottaa toiminnan päättymisen vaihetta, mutta sen sijaan voidaan tarkastella prosessin tuloksia sen vaikuttavuuden kannalta. Vaikutus kohdistui erityisesti opettajaan ja oppilaisiin, mutta toiminta saavutti myös kotien ja median kiinnostuksen. Opettajat kokivat

muuttuneensa niin ihmisinä kuin kasvaneensa opettajina. Opettajaan kohdistuneen vaikutuksen kiteyttää hyvin tutkimushenkilö A:n ajatus prosessista:

Et onhan sillä ollu aivan mielettömän suuri vaikutus kaikkeen: ajatteluun, toimintaan, työhön, työnkuvaan, ammatilliseen kehittymiseen, tutkintoihin, jopa tämmöseen hengissä pysymiseen ja elämästä selviytymiseen. Et aivan mieletön. (A, h)

7.3 Opettajan pedagoginen ajattelu muutosprosessissa

Tässä luvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen: millainen rooli ja luonne ajattelulla on prosessissa? Opettajan pedagoginen ajattelu on kiinteästi yhteydessä opettajan toimintaan. Tässä ajattelua tarkastellaan kuitenkin erikseen, jotta sitä pystyttäisiin kuvaamaan ja tutkimaan sen suhdetta prosessin kulkuun. Opettajan pedagoginen ajattelu on koko ajan läsnä opettajan toiminnassa, joten on luonnollista, että ajattelua esiintyy prosessin kaikissa vaiheissa. Haastatteluissa tutkimushenkilöt kuvasivat käsityksiään opettajan pedagogisesta ajattelusta myös yleisellä tasolla, koska paikoin oli tarpeen tarkentaa, mitä tutkimushenkilöt pedagogisella ajattelulla itse ymmärtävät. Nämä rajattiin aineiston analysointivaiheessa kuitenkin pois, ja huomio kiinnitettiin vain muutosprosessin kulun kannalta olennaisiin seikkoihin.

Ajattelun kuvaaminen jaettiin neljään pääluokkaan: kehitysajatusten herääminen, näkemykset ja suunnitelma, ajattelu toiminnan käynnistymisessä sekä ajattelu toimintavaiheen aikana. Luokat esitellään tässä järjestyksessä, vaikka järjestys ei olekaan täysin kronologinen ja yhtäpitävä luvussa 7.2 esiteltyjen vaiheiden kanssa. Tähän problematiikkaan palataan luvussa 7.4.

Ensimmäisessä vaiheessa **ajattelu häiriytyi** erilaisten syiden vaikutuksesta (ks. luku 7.1.1). Luvussa 7.1.1 esiteltiin ajattelun vaiheet ajallisena jatkumona. Opettajan ajattelu tiedostui askel askeleelta. Ensimmäiseksi tulivat huomiot opetuksesta ja oppimisesta.

- - oppilaat tulivat levottomiksi ja turhautuivat opetukseeni. Kun kysyin heiltä, eikö opiskelu maistu, he vastasivat aika yksituumaisesti: ”Kaikki tunnit samanlaisia.” Ajattelin, että olkoot kiittämättömiä Norssin oppilaita, mutta minähän en miksikään sirkustaiteilijaksi ryhdy. (A, k)

Ja mä koin, että ne lapset oli näytelmän katselijoita, vaikka mä yritin rakentaa sitä oppimista mahdollisimman oppilaskeskeiseksi. (C, h)

- - huomasi, että kaikki eivät hyödy korkealaatuisestakaan opettamisesta ja vaikka kuinka sen kulun etukäteen suunnittelisi. Osa oppilaista ei oppinut riittävän tasokkaasti, oppiminen oli vaikeaa tai tylsää ja niille, jotka eivät oppineet, annettiin tukiopetusta jne. (D, k)

Toiseksi, havaintojen pohtiminen auttoi ymmärtämään, että oma ajattelu on ristiriidassa käytännön kanssa. Tässä vaiheessa opettaja alkoi siis tiedostaa tämä ristiriidan, vaikka ymmärrys ei vielä riittänyt tiedostamaan sitä, mikä toiminnassa varsinaisesti oli pielessä.

Mut heti kun oli töissä, niin huomasi, Leppälän [nimi muutettu] koululla v.79–80, et tää ei mene näin, et joku on pielessä. Siitä se lähti. (D, h)

No sitten mä rupesin miettimään, että tää ei oo se tapa opettaa, miten... et tää opettajan työ ei nyt vastaa sitä käsitystä, mikä mulla on opettajuudesta. (C, h)

Näiden havaintojen ja niiden reflektoinnin yhteydessä opettaja alkoi kyseenalaistaa omaa toimintaansa.

Et koulun loppumisen jälkeen se hetki, mitä mä kuvasin, niin pysähty miettimään, et onks tää nyt tänä vuonna ollu ihan fiksuu kaikki. (B, h)

Ajattelun häiriö johti **tietoisuuden heräämiseen ja etsimisvaiheeseen**, jossa selkeästi oli jo tiedostettu, pedagoginen näkökulma.

Ja sit mä esitin itselleni sen kysymyksen, että miten organisoin, järjestän sen oppilaiden opiskeluympäristön, jotta he voisivat kasvaa paremmin sellaiseen ajatteluun ja toimintakulttuuriin, jota tulevaisuuden yhteiskunta näyttäis heiltä odottavan. (A, h)

Mä ymmärsin joskus 80-luvun... -82–83, että kysymys ei oo opettamisesta vaan kysymys on oppimisesta ja oppilaasta. (D, h)

Et mä rupesin miettimään, miten minä itse tuon lapsen asemassa kokisin tän tilanteen ja miten mä toivoisin et tää ois eri tavalla. (C, h)

Ja se johti siihen, et lähti tutkimaan erilaisia vaihtoehtoja, miten työtä vois muuttaa. (A, h)

Tietoisuuden taso kuitenkin vaihteli, ja kehittämisajatukset saattoivat tässä vaiheessa olla myös huomattavasti intuitiivisempia.

Kyllä se oli vaan sellanen ajatus, et lähtee kehittää työtään omaehtoisesti ja katsoa, mikä sujuu siinä lasten kanssa yhteistyössä. (B, h)

Näkemyksen ja suunnitelman vaiheessa ajattelu oli jo hyvin tiedostetulla tasolla. Tämä luokka nousi selkeästi esiin teoreettisesta taustasta (ks. luku 4.3.1). Aineistosta löytyi tähän

luokkaan kuuluvia ajatuskokonaisuuksia, mutta ongelmallista oli se, mihin kohtaan tämä luokka ajallisesti sijoittuu. Käytännössä tämä näyttää vaihtelevan, ja ei voida yksiselitteisesti sanoa, että näkemykset ja suunnitelma olisivat edellytys toiminnan aloittamiseen, vaan nämä voivat selkeytyä myös vasta toiminnan käynnistyttyä.

Näkemykset siitä, mitä pitäisi tehdä, perustuivat tiedostettuihin ajatuksiin ja ymmärrykseen opetustapahtuman luonteesta. Näkemykset liittyivät tavoitteisiin, opiskeluun, oppimiseen, opettamiseen tai yleensä omiin kasvatukseen näkemyksiin.

Päämääräkseni uuden luokan kanssa tuli hyvä tunnelma. (B, k)

Siinä pedagogisen näkemyksen ytimessä on ymmärtämys oppimisesta, ja oppilaan roolista siinä ja sen peilaaminen siihen, mitä tulevaisuuden yhteiskunta tarvitsee. (D, h)

- - koska se oli aika voimakkaasti tämmönen ideologinen lähtökohta, jolla oli oma kokemus ja arvoperusta, oli sisäistynyt näkemys siitä mikä on oikein ja hyvä, mistä sitten nousee, mikä on moraalinen velvollisuus mutta toisaalta eettinen oikeutus tehdä sitä työtä juuri tällä tavalla. (A, h)

Opettajilla saattoi olla myös **suunnitelma siitä, miten muutos toteutetaan**. Suunnitelma alkoi hahmottua kuitenkin vasta toiminnan käynnistyttyä, mutta toimintaa aloitettaessa suunnitelmaa ei ollut tai se oli hyvin intuitiivinen.

Mut mä yritin antaa tilaa omille ideoille ja semmoselle kivan tekemiselle. (B, h)

Et kysyin itseltäni, et miten minä edistän sellaisia prosesseja, joissa tämänkaltaista kasvua voi tapahtua ja se vastaus oli... vuorovaikutustaidot ja yhteistyö, joita pidettiin hirveen tärkeinä silloin, koska ihmisen pitää organisaatiossa pystyä tekemään yhteistyötä ja olla vuorovaikutteinen, niin se voi kehittyä vaan sillä tavalla, että oppilaat aidosti joutuu tekemään yhteistyötä ja ottamaan koko oppilasryhmän, tiimin erilaista osaamista huomioon, että he voivat sen ongelman tai ilmiön tutkia ja selvittää, jota he ovat ratkaisemassa (A, h)

Ajattelu toiminnan käynnistymisessä -pääluokkaa voidaan tutkia päätöksenteon kannalta. Varsinainen päätöksenteko muutostoimintaan ryhtymisestä oli kaikissa tapauksissa tiedostettua, mutta kuten edellä kävi ilmi, toimintatavat ja päämäärät saattoivat olla hyvin intuitiivisia ja selkeää kuvaa siitä, mitä alkaa tehdä, ei ollut. Päätöksenteko oli pitkällisen pohdinnan tulos, ja toisilla tämä hetki oli selkeämmin määriteltävissä kuin toisilla.

Ja ajattelin, et nyt raivaan vaan tietä tälle omalle työlleni ja tavallaan löysin sit 15 vuoden jälkeen oman ammattini uudelleen, joka oli ollu vähän kadoksissa ja sem-

mosta hakuammuntaa. *Niin se vaati sen päätöksen ja hyvin voimakkaan toimintakulttuurin muutoksen.* (A, h)

Ja kun mä olin asettanu itselleni näitä kysymyksiä, niin siitä se muutos sitten lähti. (C, h)

Et tavallaan virta vei sinne, ja tuntu et tää menee hyvin. Ne oli semmosia, et emmä hirveen konkreettisia päätöksiä tehny et nyt tehdään näin ja näin, vaan se oli enemmänkin et kuuntelee ja semmosta hakemista ja kokemusten keräämistä. (B, h)

Tyypillistä muutosprosessien alulle oli **intuitiiviset kokeilut**. Oikeastaan kaikki tutkimuksessa mukana olleet opettajat aloittivat ensin kokeilemalla jotakin, mitä oman intuition mukaan katsoi hyväksi. Näille kokeiluille tyypillistä oli, että opettajilla ei ollut vielä syvempää ymmärrystä opetus-opiskelu-oppimisprosessin luonteesta.

Mutta kun silloin ei vielä kukaan ymmärtänyt oikein oppimisesta, ei kait opettamisesta mitään, niin kysymys oli lähinnä ”runoviikon” organisoinnista, et mitä kaikkee siinä touhutaan, eikä niin syvällisesti ajateltu eikä... tarvinnu perustella kun niistä vanhemmista opettajista oli ihan kivaa, et on jotain säpinää ja ne lähti sit mukaan siihen. (D, h)

Et mulla ei ollu mitään valmista mallia, mitä mä alan tekemään. (B, h)

Muutosprosessi alkoi siis heti ensimmäisessä työpaikassa. Sen jälkeen jatko-opintoja ja muita töitä armeijan jälkeen vuoden verran. Jatko-opinnot eivät vaikuttaneet muutosprosessiin (aloitetut laudaturopinnot), koska ne olivat teoreettisia. Tästä näkee myös sen, että *muutos ei ollut kiteytynyt tiedostetuksi päämääräksi.* (D, k)

Yhdellä opettajalla kokeilut vain kasvattivat tyytymättömyyttä, kun ne eivät johtaneet parempiin tuloksiin, mutta muut saivat näistä lisäpuhtia omaan ajatteluun. Kokeilut johtivat kuitenkin kaikilla tiedostetumpaan ja voimakkaampaan muutostoimintaan. Siihen päästiin osittain sattuman mutta osittain myös reflektion kautta. Erityisen oivallinen esimerkki on tutkimushenkilö A:n pohdinta siitä, miksi ensimmäiset kokeilut eivät tuottaneet tulosta. Näiden kokeilujen jälkeen hän aloitti varsinaisen prosessinsa tutustuttuaan ensin erilaisiin pedagogisiin vaihtoehtoihin.

Mut mulla oli vaan säkä, et mulla oli niitä oikeita intuitioita aluks. (B, h)

Ja sit yritettiin ymmärtää, miks joku asia meni paremmin ja paremmin. (D, h)

Näin jälkeenpäin kun aattelee, niin kaiken sen didaktisen toiminnan taustalta puuttu semmonen pedagoginen idea tai selkee opetus-oppimisteoreettinen, tietoinen näkökulma. - - Et sillä toiminnalla ei ollu tämmöstä selkeätä pedagogista tai opetus-oppimisteoreettista, kasvatustieteellistä perustaa, johon ne ratkaisut perustettiin, vaan ne oli enemmän tämmösiä mekaanisia, didaktisia temppuja, jonkun opetusme-

todin suorittamista. Mä luulen, että se ei kantanu, et yritti niitä ainedidaktisia temp-puja tavallaan mallintaa ja löytää aina uusia ja uusia... (A, h)

Toiminnan aikainen ajattelu -päätuokka jaettiin kahteen alaluokkaan: pedagogisen ajattelun ominaispiirteet toiminnan aikana ja ajattelun vaikutus toiminnan edistymiseen. Varsinainen muutostoiminta käynnistyi kussakin prosessissa eri tavoin (ks. luku 7.1.2). **Pedagogisen ajattelun ominaispiirteitä** kuvaa ensinnäkin toiminnan taustalla oleva pedagogiikka tai pedagoginen idea. Kahdessa prosessissa se oli erityisesti freinetpedagogiikkaan pohjautuva ja kahdessa muussa opetus perustui enemmänkin omaleimaiseen pedagogiikkaan. Oppimiskäsitys viittasi kaikkien osalta konstruktivismiin.

Olin sisäistänyt freinetpedagogiikasta joitakin keskeisiä periaatteita, joita halusin lähteä soveltamaan alusta alkaen. Näitä olivat mm. sirpaletietoja laajempien asiakokonaisuuksien opiskelu, jossa korostui oppilaiden itseohjautuvuus ja vastuu. (A, k)

Mä aattelen kuitenkin, et se on semmonen kokonaisnippu, et sisäinen tunne et tää on niin kun se joka näyttää toimivan ja tuntuu hyvältä. *Tottakai sit on helppo nykyään, kun on sen tyyppinen oppimiskäsitys, mut mun mielestä on hirveen paljon parempi, jos ei tarvi tukeutua muitten ismeihin. Kun sieltäkin löytyy, kokemuksesta ja tuntemuksista, mitä on syntyny. (B, h)*

Meiän näkemys on se, että koulun täytyy olla kokonaisvaltainen, oppimisessaan pyrkiä sellaseen kokonaisvaltaiseen rauhallisuuteen, jossa *lapsella on aikaa koota ja kohdata jopa eri oppimistyyyleillä sen maailmankuvan rakentamisensa ja rakentaa sitä vanikkaa maailmankuvaa molemmilla aivopuoliskoilla, tulla taitavaks ja tulla tietoiseksi omasta oppimisestaan. (D, h)*

Mä oon kyllä sillä tavalla sosiokonstruktivististi, et kyllä mä lähden siitä, mitä se lapsi ennestään tietää siitä, et se motivaatio... ja mä rakennan sitä opetusta siitä, mitkä on ne entiset taidot siitä kysymyksestä. Et sen päälle rakennetaan sitä uutta. (C, h)

Toiseksi, pedagogiselle ajattelulle ominainen piirre oli se, että opettajat joutuivat perustelemaan toimintaansa, mikä kasvatti opettajan tietoisuutta. Perusteluja piti esittää esimerkiksi vanhemmille ja kollegoille, mutta myös itselle.

Ja sit eihän sitä voi kieltää, että kaikki semmonen, kun oli vierailijoita ja harjoittelijoita... Mä vielä tänä päivänäkin ajattelen, et se kehittää hirveesti, kun joutuu katsomaan ulkopuolisen kannalta sitä tilannetta, joutuu perustelemaan. (C, h)

Ja se itselle perustelu on, että pyrkii koko ajan reflektoimaan ja miettimään, et mikä täs on hyvää ja mikä huonoo. (D, h)

Kolmanneksi, erityistä pedagogisessa ajattelussa muutostoiminnan aikana olivat vahvat pyrkimykset reflektioon. Opettajilla oli erilaisia tapoja pohtia. Joku pyrki reflektoimaan

omaa toimintaansa säännöllisesti, ja joku taas otti erityistä aikaa pohdinnalle esimerkiksi oppituntien kuluessa.

Mun tapa pohtia asioita on se, että samaan aikaan kun mä toimin ja teen, niin samaan aikaan mä yritän ymmärtää syvällisemmin, omine mahdollisuuksineen tietysti, mistä on kysymys ja sitä niin ku laajempaa pohdintaa, mistä on kysymys oppimisessa ja muussa. (D, h)

Sit se vaati sitä kyseenalaistamista, sitä mitä oon yrittäny harrastaa koko aikani, eli katsoa sitä peiliä. (C, h)

Mut tää työtapa, mikä nyt on ollu, niin se on hirveen hyvä, siihen nähden, et mulla on joka päivä ainakin jonkin verran semmosta aikaa, et mä en oo aktiivinen. Et mä siirryn tarkkailijaks, ja silloin mä voin katella, mitä täs luokassa tapahtuu. Se on kans reflektointia itsensä kanssa, et mitä mä oon saanu aikaseks täällä. (B, h)

Erittäin tärkeää oli, että kokemuksista sai keskustella jonkun kanssa. Reflektio saavutti merkityksensä, kun pohdinnalle sai tukea.

Tietysti tää sapattilukukausi, kontaktit ja vuorovaikutus muitten opettajien kanssa, sehän oli tämmönen valtava kollegiaalinen reflektointiprosessi. (A, h)

Et se olis kaikkein parasta et pystyis järjestään semmosta aikaa, että katsoo. Ja sit jotenkin jälkeempään jonkun kans jutella. Mut mullahan on tällain hieno mahdollisuus, kun mun vaimoni on työnohjaaja ja kouluttaa just kasvatusalan ihmisiä, niin kyl me puolin ja toisin jutellaan ja työnohjataan, et se on ollu kauheen kiva. (B, h)

Kaikissa vaiheissa on ollut tärkeää, että opevaimoni jakaa lähes samanlaisen näemyksen opettajuudesta ja oppimisesta. Usein pohdimme ihan iloksemme kotona näitä asioita. (D, k)

Ajattelu olikin **toimintaa edistävä tekijä** juuri reflektion vaikutuksesta. Tähän viitattiin myös luvussa 7.1.3. Kokemusten reflektointi ja siitä heränneet oivallukset ovat sysänneet prosessia eteenpäin.

Et se reflektointi, mitä opittiin yhel kurssilla, se oli niin kivaa. Jos sitä ei ole niin se estää sitä kehittymistä, ja jos sitä on niin se edesauttaa sitä. (B, h)

Ja sithän, kun 4. vuoden syksyllä pääsin aloittamaan sen sapattilukuvuoden jälkeen, mä olin koko kevään prosessoinu ja mentaaliharjoitellu, et miten mä lähden muuttamaan sitä toimintakulttuuria, lähti sitten kukoistamaan se opetus sen kokemuksen jälkeen, niin sehän oli aivan mahtavaa se pyrähdys siitä sitten eteenpäin. (A, h)

Kyllä mä uskon, et se kehitys on vääjäämätöntä silleen, mut et onks se ollu hyvää vai huonoo kehitystä, niin mä en kyllä tohon pysty hirveesti... Mut sillain mä nään et on semmosia pyrähdyksiä, niin ku oivalluksia, joiden perusteella sit tulee jotain... [kehitystä] (B, h)

Reflektion kautta opettajat alkoivat tiedostaa paremmin omaa ja oppilaiden toimintaa ja sen taustalla olevia tekijöitä. Erityistä näiden mainintojen yhteydessä on se, että opettajat kertovat tämän tapahtuneen vasta vähän myöhemmin, kun prosessi on ollut joitakin vuosia jo käynnissä. Ensinnäkin, ymmärrys oppilaiden tarpeista ja roolista opetus-opiskelu-oppimisprosessissa kasvoi.

Ja sellaisten oppilaiden vanhemmat, jotka olivat kasvattaneet lapsensa siihen, että isä ja äiti suurin pirtein syö ja nukkuu niitten lasten puolesta, tämmöset ylihuolehtivaiset ja se ainut kullannuru, jonka eteen kaikki tehtiin ja kaikki kannettiin valmiiksi, et äärimmäisen niin ku tämmösiä avuttomia ja nimenomaa riippuvuusorientoituneita, niin niillä oli vaikeuksia alussa. *Sitten kyl mä tajusin sen, ja et pitää vaan jättää ne turvallisesti heitteille ja antaa mahdollisuus rohkaistua ja huomata et he selviytyy ja he voi olla myöskin itseohjautuvia, ja ottaa enemmän itse askelia vähitellen semmosen niin ku delegoijan, mentorin rooliin ja antaa samalla tilaa sen riippuvuusorientoituneen lapsen kasvaa tämmöseks itseohjautuvaks.* (A, h)

Mutta siinä meni vähän aikaa, ennen kuin tän kautta ymmärs, että se ei riitä, että opettaja määrittelee sitä... että menetelmät oisivat se juttu, vaan juttu on se, että oppilas tulee itse mukaan siihen suunnitteluun. (D, h)

Toiseksi, ymmärrys omasta pedagogiikasta ja yleensä opetus-opiskelu-oppimisprosessista lisääntyi.

Sit siinä sattu vielä semmoinen luokka, et ne pysty... totta kai on joskus lapsia, jotka ei jostain syytä aina suoriudu, mut tuli sellanen kokemus siitä yhteistoiminnallisuudesta ja tekemisestä ja ne järjesti kaikkea niin kuin juhlija meille, ja ihan älyttömän hauskoja juttuja. - - *Et se ajatus tuli sit myöhemmin, et miten sitä [yhteistoiminnallisuutta] voi siinä opettamisessa tai oppimisessa hyödyntää.* Et mulla oli kauheen vähän kokemusta tai ajatusta siitä, mitä semmosessa yhteistoiminnallisessa oppimisessa tapahtuu. (B, h)

Et se [draamapedagogisen työskentelyn hyvät tulokset] oli mulle osoitus siitä, et ei pidä ajatella, että nyt mä olen jossain kehittymispisteessä, et nyt mulla on katto vastassa, et mun luokka toimii niin hyvin ja nää menetelmät toimii niin hyvin, et tästä ei oo enää suuntaa ylöspäin. (C, h)

Ja sitten kun se oivallus tulee, niin sehän on huikeeta ilotulitusta se opetus, koska sitten voi ohjata sitä oppilaiden toimintaa ja nähdä oppilaiden toiminnassa laadullisesti erilaisia suorituksia. Ja nähdä oikeesti se oppimisen laatua ja nähdä oikeesti sen oppimisen tuloksia. Ja myöskin havaita sieltä oppilaan toiminnasta tämmöstä reflektiivistä, metakognitiivista ajattelua ja tavallaan nähdä opiskeluprosessista kaikenlaisia jälkiä, jotka johtavat sen oppilaan ajattelun kehittymiseen. Ja siellä aidosti on mukana ongelmanratkaisua, ongelmakeskeistä ajattelua, pohdintaa, reflektointia ja kaikkea tämmöstä, mikä liittyy tämmöseen, voisko sanoo tieteelliseen ajatteluun, joka mun mielestä voi olla mukana vaikka kuinka pienten lasten opetuksessa, kun vaan se mitotetaan oikein ja valitaan ne ilmiöt sillä tavalla, että ne ovat lapselle kiinnostavia ja lapsen tavoitettavissa ja ymmärrettävissä. Tää oli niin ku se. (A, h)

- - mä näin, että opetussuunnitelman hallitsemistaito on opettajalle aivan keskeistä, yks keskeisimpiä. (D, h)

Opettajat pitivät tärkeänä prosessin edistymisen kannalta myös oman päätöksenteon kestävyyttä. Kun on valinnut omat toimintatapansa, on helpompi tiedostaa opetuksen taustatekijöitä, jolloin on helpompi myös pysyä sillä omalla tiellä.

Sen pedagogisen tien valinnan myötä, se ajattelukin tulee tietoisemmaksi, kun tarkkailee sitä omaa toimintansa. (B, h)

Mut se et näkee, et opettajaa viedään tuonne ja tuonne eli silloin on todella tärkeä, että pitää sen oman linjan. (C, h)

Taulukko 5. Opettajan ajattelun luonne ja rooli muutosprosessissa

Opettajan ajattelun luonne ja rooli		
Kehitysajatusten herääminen (2)	ajattelun häiriytyminen (3)	huomiot opetuksesta ja oppimisesta
		havaintojen pohtiminen
		oman toiminnan kyseenalaistaminen
	tietoisuuden herääminen ja etsimisvaihe (2)	tietoiset ajatukset
		intuitiiviset ajatukset
Näkemykset ja suunnitelma (2)	näkemykset siitä, mitä pitäisi tehdä (5)	tavoitteisiin liittyvät
		opiskeluun liittyvät
		oppimiseen liittyvät
		opettamiseen liittyvät
	omiin kasvatukseen liittyvät	
	suunnitelma siitä, miten se tehdään	
Ajattelu toiminnan käynnistymisessä (2)	pätöksenteko	
	intuitiiviset kokeilut	
Ajattelu toimintavaiheen aikana (2)	pedagogiselle ajattelulle ominaiset piirteet (3)	toiminnan taustalla oleva pedagogiikka
		perustelemaan joutuminen
		pyrkimykset reflektioon
	ajattelu toimintaa edistävänä tekijänä (3)	tiedostaminen reflektion avulla
		ymmärryksen kasvaminen
		pätöksenteon kestävyys

Kokonaisuudessaan opettajan ajattelu kehittyi merkittävästi prosessin aikana. Toisaalta se oli edellytys toiminnan huippuun viemisessä, mutta toisaalta myös päinvastoin, jolloin muutostoiminta edelleen kehitti kriittistä ajattelua.

Ja mitä enemmän sä oot niitä pohtinu ja tiedostanu ja sisäistäny ja kehittäny ja tullu niitten [ajatusten] kanssa sinuiksi, sitä paremmin ja sitä tehokkaammin se myöskin näkyy sun toiminnassa. Että se on niinku ehdottomasti se marssijärjestys, se menee näin. Ja nyt jos me ajatellaan sitä viittä vuotta, niin alussahan mä tein, mun toiminta... et mulla oli kyllä se perusidea ja ajatus, mä tein tiettyjä ihan oikeita temppeja, mutta niillä temppeilla ei ollu samankaltaista ymmärrystä kuin sitten myöhemmin, kun on saanut rinnalle siihen sen opetus-oppimisteoreettisen tiedon ja

ymmärtänyt et mistä tässä on loppujen lopuks kysymys, niin sitten se on vielä selkeempi se marssijärjestys. (A, h)

Se on sillain kyl muuttunu, että voi tietoisemmin ajatella ja nähdä, mitä on tapahtunut, et mä ajattelen, et siihen ajatteluun on tullu enemmän semmosia ammatillisia tunnusmerkkejä, tai mitä mä ajattelen, et opettajan ammatillisuus on. - - Kyllä se varmaan niin menee et se toiminta oli aluks niin ku selkärangasta lähtevää, et mä en ajatellu niin ku paljoo. Et kyllä mä varmaan nykyään enemmän ajattelen ja sit yritän tehdä. Et ne on niin ku vaihtanu sitä hierarkiaa. (B, h)

No ajattelussa muuttui tää näkökulmien... ehdottomasti tää kriittinen ajattelu. - - Mut mun mielestä on kauheen tärkeetä ajattelussa, että oppii käsitteellistämään asioita ja tulee sillä tavalla kiinnostuneeks, et lukee paljon, ottaa selvää asioista. Ja ei usko kaikkea heti ensisilmäykseltä. Mut se sama sit suhteessa omaan itseen ja omaan työhön et se peiliin kattominen. (C, h)

Pedagoginen ajattelu kehittyi jo siitä syystä, että vastaavaa mallia ei ollut missään, kaikki piti pohtia liikkeessä ja toiminnassa. (D, k)

Kokoavasti voidaan todeta, että ajattelu kulki prosessissa mukana vaihe vaiheelta, kuten yllä on lihavoiduilla fontilla esitetty. Aluksi ajattelu häiriytyi. Tästä seurasi vaihe, jolloin heräsivät ensimmäiset ajatukset työn kehittämisestä. Opettaja tasapainoili tässä vaiheessa intuitiivisten tuntemusten ja tietoisten tarpeiden kanssa ja lähti etsimään ja tutkimaan erilaisia vaihtoehtoja. Ensimmäiset muutuskokeilut alkoivat tuntemusten ja tarpeiden vaikutuksesta, mutta niiden taustalla ei ollut vielä selkeää teoreettista, pedagogista näkemystä puhumattakaan tiedostetusta toimintasuunnitelmasta. Näkemykset ja suunnitelma selkeytyivätkin vasta toiminnan käynnistyttyä, ja prosessista riippuen nämä vaikuttivat hyvin vahvasti toiminnan kulkuun ja nimenomaan sen edistymiseen.

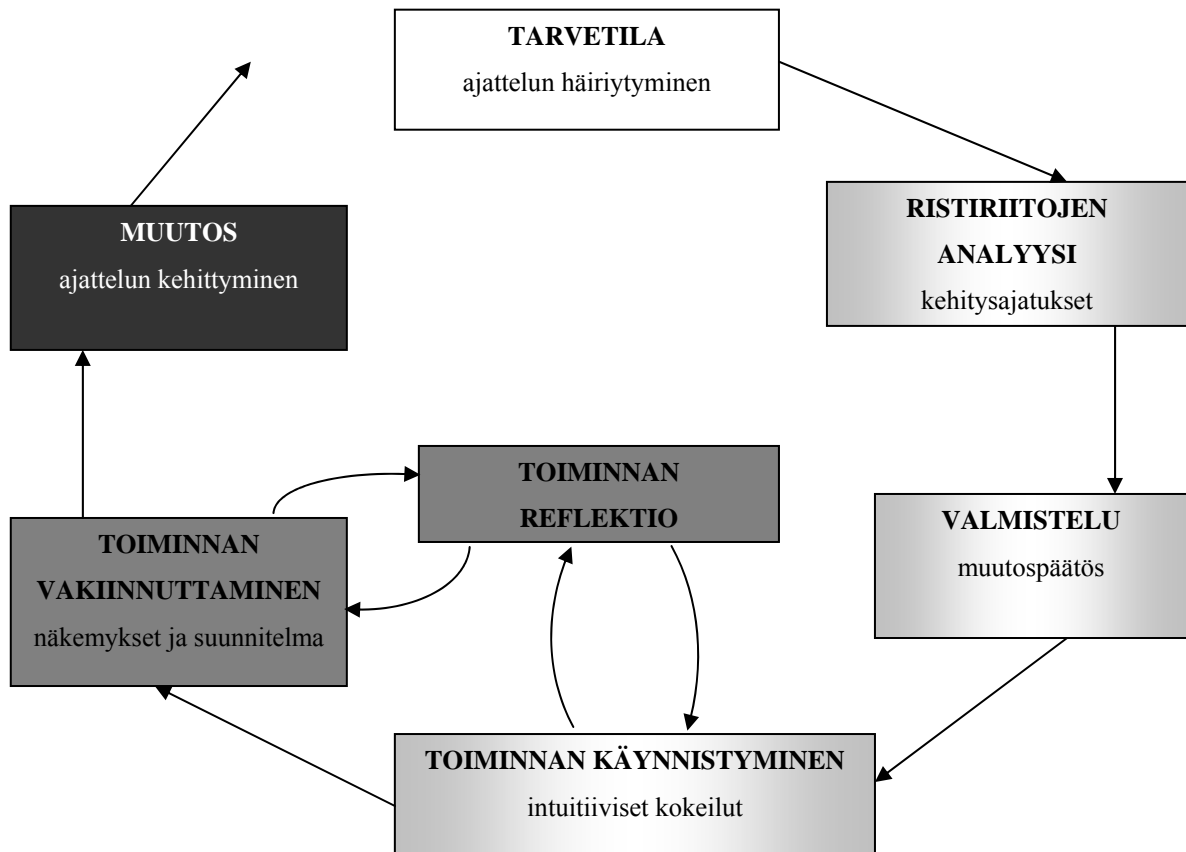
Toiminnan taustalla vaikuttivat joko erityisesti freinetpedagogiset tai omiin intuitioihin ja näkemyksiin pohjautuvat käsitykset. Opettajat joutuivat useasti perustelemaan tekemiään ratkaisuja, jolloin taustalla olevan pedagogiikan tai pedagogisen idean tuki oli iso voimavara. Pedagoginen ajattelu kehittyi, kun toimintatapoja joutui perustelemaan. Hyvin leimallista kaikille prosesseille olivat vahvat pyrkimykset reflektioon ja kokemukset pohdinnan tärkeydestä toiminnan edistymisessä. Reflektiotapoja oli monia, mutta tärkeintä oli, että opettaja sai ammatillista tukea omaan pohdintaansa. Jokaisella oli mahdollisuus keskustella kokemuksistaan ja ajatuksistaan esimerkiksi kollegojen tai alalla työskentelevän puolison kanssa. Reflektion avulla toiminta paikoin jopa syöksähti eteenpäin. Tärkeimmät oivallukset ja vahvempi ymmärrys siitä, mistä opetus-opiskelu-oppimisprosessissa on kysymys,

syntyivät kuitenkin vasta joidenkin vuosien kuluttua ensimmäisistä kokeiluista. Yhteistä kaikille neljälle prosessille oli siis opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen: tietoisuuden määrä lisääntyi ja ajattelun laatu muuttui ja kehittyi prosessin vaikutuksesta.

7.4 Pedagoginen muutosprosessi kokonaisuudessaan

Edellisissä luvuissa on tarkasteltu pedagogista muutosprosessia toiminta- ja ajattelutasolta. Tuloksia raportoidessa huomattiin, että opettajan ajattelua ja toimintaa ei pystytä erottamaan toisistaan niin, että esimerkiksi ajattelua tarkastelisi täysin irrallaan toiminnasta. Siksi edellisen luvun (7.3) tulosten esittelyssä on päällekkäisyyttä tämän luvun kanssa. Tässä luvussa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen: millainen tapahtuma pedagoginen muutosprosessi on kokonaisuudessaan? Tätä kysymystä avataan ajattelun ja toiminnan suhteen näkökulmasta, jota on jo hieman edellisessä luvussa valotettu. Vastaus tarkentuu lisäksi muutosprosessin luonteen ja kokonaiskuvan tarkastelun sekä prosessista esitettävän mallin avulla.

Pedagogisen muutosprosessin vaiheet seuraavat toisiaan toiminnallisena ketjuna. Opettajan pedagoginen ajattelu on oleellinen osa jokaista vaihetta. Edellä esitettiin tuloksia siitä, että prosessin aikana opettajan pedagogisen ajattelun laatu muuttui ja tietoisuuden määrä kasvoi. Seuraavaksi tätä laadun muuttumista ja tietoisuuden määrän lisääntymistä tarkastellaan suhteessa prosessin vaiheisiin ja opettajan toimintaratkaisuihin. Näitä vaihteita havainnollistetaan kuvion 9 avulla. Pedagoginen muutosprosessi on kuvattu siinä avoimeksi sykli-malliksi, joka johtaa toiminnan ja ajattelun laadulliseen muuttumiseen. Mallin muodoksi valittiin sykli, koska sen nähdään kuvaavan prosessin luonnetta paremmin kuin lineaarinen malli. Prosessi on ainutkertainen eikä se toistu yhä uudelleen samanlaisena, suljettuna kehänä (vrt. Engeström 1995, 88–92). Tämän vuoksi sykli on avoin eikä suljettu. Avoin sykli puoltaa lineaarista mallia paremmin myös sitä näkemystä, että kehittyminen jatkuu prosessin jälkeenkin. Nuolet viittaavat kuviossa prosessin kulun suuntaan. Vaiheiden nimet on kirjoitettu suuraakkosilla, ja ajattelun luonne ja rooli eri vaiheissa pienaakkosilla. Tietoisuuden kasvua prosessissa kuvataan eri harmaan väreillä. Mitä tietoisempia toiminnan perusteet eri vaiheissa ovat, sitä tummempi on väri.



Kuvio 9. Pedagogisen muutosprosessin malli

Prosessi alkoi, kun erilaiset tapahtumat ja kokemukset herättivät opettajan huomion synnyttäen tyytymättömyyttä ja turhautuneisuutta eli **tarvetilan**. Tiedostamattomat käsitykset ohjasivat opettajan toimintaa tässä vaiheessa, vaikka uusia ajatuksia pyrittiin ajoittain soveltamaan käytäntöön. Tyytymättömyyden kasautuessa heräsivät ensimmäiset ajatukset työn kehittämistä. Tässä vaiheessa intuitiivisuuden ja tietoisuuden taso vaihteli niin prosessin sisällä kuin prosessien välillä. Tietoiset muutostarpeet kuitenkin ohjasivat ajattelua, ja vähitellen intuitiivisista tuntemuksista tuli tiedostettuja tavoitteita, kun **ajattelun ja toiminnan ristiriitoja analysoitiin**.

Tämä johti alkeelliseen käsitykseen siitä, miten toimintaa pitäisi muuttaa, ja muutospäätöksen synnyttyä alkoi toiminnan **valmistelu**. Osalla opettajista tämä valmisteluvaihe näkyi selkeämmin, jolloin esimerkiksi tutustuttiin erilaisiin pedagogisiin vaihtoehtoihin. Osa ohitti tämän vaiheen nopeasti siirtymällä suoraan toimintaan ja kokeiluihin. Vaihe on kuitenkin perusteltu, sillä tämän kautta voidaan ymmärtää yksilön eli opettajan aktiivisuutta

toiminnan toteuttajana. Yksilön toteuttama muutosprosessi eroaa ulkopuolelta tulleiden muutosvaatimusten toimeenpanemisesta juuri tämän vaiheen kannalta, koska ilman opettajan aktiivisuutta tehdä päätös ja sitä kautta aloittaa toiminnan muuttaminen eivät kyseiset pedagogiset muutosprosessit olisi onnistuneet. Valmistelulla voidaan ymmärtää myös opettajan valmiutta kohdata muutostarpeet. Tällöin valmius tarkoittaa henkistä vahvuutta, kypsyä ja ennen kaikkea tahtoa toteuttaa muutos.

Toiminnan käynnistymisvaihe oli merkityksellinen. Ajatukset vaativat alkeellisiakin käytännön kokeiluja, jotta muutosprosessi lähti edistymään. Perusteet näille kokeiluille olivat vielä hyvin intuitiivisia, koska muutoksen onnistumisen kannalta tärkeät reflektioprosessit eivät vielä olleet käynnistyneet, ja pedagogis-teoreettinen ymmärrys oli vielä hyvin alkeellista. Kokeilut kasvattivat ymmärrystä. Tätä ei olisi kuitenkaan tapahtunut ilman henkilökohtaista ja kollegiaalista **toiminnan reflektiota**. Myös teoreettiseen tietoon perehtyminen auttoi opettajaa tiedostamaan omaa toimintaansa ja sen perusteita. Tätä myöten näkemykset ja suunnitelma muutoksen toteuttamisesta selkiytyivät, ja **toiminta pääsi** näiden reflektioprosessien avulla **vakiintumaan**. Vakiintumista saattoi edeltää pyrähdys, jossa opetus ja opiskelu alkoivat kukoistaa. Vakiintumisella ei siten tarkoiteta staattisuutta vaan dynaamista toiminnan muotoutumista tietoisuuden lisääntymisen tuloksena. Toiminnan tulokset eli **muutos** voidaan lukea kehitykseksi opettajien asettamien tavoitteiden suunnassa. Tosin yksi opettaja mainitsi, että jälkeempään ajateltuna jotain olisi voinut tehdä toisinkin, mutta prosessin aikaisten tavoitteiden kannalta muutos oli nimenomaan positiivista kehitystä.

Prosessin kuvaamiseen esitetty malli on hyvin pelkistetty, eikä se kerro muutosprosessin monimuotoisuudesta ja värikkäistä vaiheista. Siksi on syytä tarkastella lisäksi opettajien omia kuvauksia prosessista kokonaisuutena. Prosessien luonnetta kuvaavat hyvin opettajien vertaukset urheilulajeihin: On suunnistettu, samoiltu ja oteltu. Matka on ollut pitkä ja vaativa. Ajoittain on kuitenkin päästy hyppyrin nokalta korkealle lentoon.

Mä oon koko ajan aatellu, et tää on pitkä tie, pitkä juoksu et tää ei oo mikään sprintti. Ja sit on koko ajan koittanu pitää sitä, et ole armollinen itsellesi ja nautiskele elämästä ja pidä mielessä, että elämä on jotain muutakin kuin sitä työtä ja työtä. Muutos tapahtuu hitaasti. (C, h)

No ensinnäkin, kun se oli viisvuotinen kokeilu, niin se ei voi olla 100 metrin juoksu tietenkään, *et joku kestävyyslaji...* siinä oli monenlaisia kehitysvaiheita, et oisko sit joku *thriatlon*. - - tämmönen kehittämiskokeiluhan vaatii hirveesti energiaa, kaiken itsensä peliin pistämistä ja monenlaista taitoo. *Se vaatii taitoo selviytyä niistä oppi-*

laista, niistä vanhemmista, siitä työyhteisöstä et siinä oli monta lajia, et semmonen tietynlainen moniottelu oli kysymyksessä. Et pitkäjännitteisyyttä, kestävyyttä vaati-va tämmönen moniottelu ehkä se moniottelu kuvaa vielä paremmin sitä. (A, h)

Tota, kyllä se ehkä olis, mä en tiä onks se urheilulaji, mut kyllä se olis *eräretkeily ja samoilu. Tuolla niin ku tuntemattomissa ja osin tutuissa maisemissa, joissa niin ku tärkeätä on tietää mihin on menossa suurinpiirtein ja et ois mukana jonkinlainen kompassi ja vähän kuntookin mennä eteenpäin*, et joku semmonen tulee nyt ekaks mieleen. (D, h)

Opettajan kohdalta se on varmaan suunnistusta, mutta mitä ne oppilaat kun siinä mennään kuitenkin yksin... hmm... tulee niin monta mieleen. Kyllä se niin ku opettajan kohdalta on myös mäenlasku, et kun ponnistaa siihen liitoon, niin se on aika tärkeä, mut sieltähän ei tarvis tulla alas välttämättä. Et kyl mä silleen oon jalat irti maasta mielellään. - - No se on semmosta löytämistä, niiden rastien löytämistä, ja välillä voi mennä vähän pieleen, et pitää tulla takaisin koukata, että opettajaura voi olla vähän sellasta, et välillä etsiskellään vähän enemmän ja välillä vähän vähemmän. Et välillä on semmosia aikoja, jolloin kaikki etenee hyvin ja sit taas semmosia, ne on hyvin hedelmällisiä aikoja ne, jos on ymmällään. Voi olla vähän, et ei tiä mihin suuntaan lähtee. (B, h)

Rastien löytäminen kuvaa prosessissa hyvin sitä tilannetta, kun staattinen tila muuttuu dynaamiseksi. Dynaamisin vaihe toiminnan osalta on muutoksen aloittaminen eli se, kun ensimmäiset konkreettiset toimintaratkaisut on tehty. Tällöin ajatukset on pystytty viemään käytännön tasolle. Tilanne vaatii paljon varsinkin, jos muutostoiminta aloitetaan hyvin räväkästi. Sen sijaan ajattelun osalta dynaamisin vaihe sijoittuu itse toimintavaiheeseen. Reflektoinnin avulla syntyneet oivallukset saattavat opettajan hyppyyn nokalle, josta ponnistetaan korkealle lentoon. Tämä tarkoittaa sitä vaihetta, kun oivallusten avulla on saavutettu syvempi ymmärrys ja tietoisuus opetus-opiskelu-oppimisprosessista. Tämä saa puolestaan opetuksen ja opiskelun kukoistamaan.

Jokaisella tutkimukseen osallistuneella opettajalla muutosprosessi käynnistyi jo 1980-luvun puolella. Ajallinen etäisyys tuo oman leimansa prosessin tarkasteluun, jolloin opettajan on mahdollista katsoa sitä ulkopuolisen silmin, ainakin yleisellä tasolla. Etenkin prosessin työläys mutta myös palkitsevuus tuli maininnoissa esiin.

Et viikonloput, erityisesti sunnuntai, oli mulle kaikkein kovin työpäivä. Niin jos sitä ulkopuolisena ajattelee, niin ei sitä ihan täysjärkisen hommalta vaikuta. (A, h)

Kyllähän se varmaan herättää semmosia ajatuksia, että kun ihmiset sanoo, että ei ois ikimailmassa jaksanu... (C, h)

No, kyllä jos mä ulkopuolisena kattelisin, niin mä mieltäisin et aika kovaa... aika hienoo. Että tota *on kaikenlaista saaneet aikaan ja hirvee on ollu meininki ja draivi*. Et tuntuvat osaavan nauttia elämästäkin, et... ja onpas se ollut lähes aina hyvän-tuulista ja positiivista ja mukavaa ja helpoo. *Vaikka välillä työlästä*. (D, h)

Prosessien luonteen kuvaamiseksi voidaan lisäksi tarkastella niiden kantavia ajatuksia.

Prosessien punaista lankaa opettajat kuvasivat näin:

Kyl mä luulen, et se on ollu tän oman opettajuuden löytäminen. Et kyl se on mulle helppo kuvata sitä sillä tavalla. Tavallaan et luopu siitä, miten mua oli opetettu, tai kun ei oikeestaan ollu sitä kuvaa, tai oli 20 erilaista opettajuutta tarjottimella, ja kaikki olis pitäny olla yhtä aikaa, niin kyllä se on sit joku tarve heltyä. Et se on tavallaan et löytää itensä täs työssä, et miten mun on täs suhteellisen mukava toimia ja kokee et voi antaa siihen jotakin. Kyllä se on se työssä kehittyminen ja sitä kautta se oma hyvinvointi ja sen huolehtiminen. Se on kans musta hirveen tärkeetä. *Ja siit sit seuraa et lapsillekin on jotain kivaa täällä koulussa tai järkevää, miten sen sa-nois*. (B, h)

Kyllä se varmaan sellanen työnilo jotenkin on. Et kun aattelee, kun mä silloin luin niitä tutkimuksia, silloin ilmesty 80-luvun puolivälissä tutkimuksia, kuinka lapset kolmannelta luokalta eteenpäin... lapset tulee innoissaan kouluun ja sit kolmannen luokan jälkeen alkaa niin ku... lehmänhantä. *Niin jotenkin sitä alkoi taistelemaan tätä vastaan, et sitä työniloa etsimään niin lapsille kuin itselle*. Et kai sitä on jotenkin kunnianhimoinen siinä, et haluaa oikeesti kehittää - - sitä työtään, et semmonen keskinkertainen tavallinen tallaus ei nyt sit vaan ollu mun juttu. (C, h)

Kyl se punainen lanka varmaan lähtee liikkeelle siitä, että koko sillä muutosprosessilla on ollu sellanen aika kauas tähtäävä, futurologinen siis tulevaisuuteen voimakkaasti suuntaava orientaatio. *Et mä oon kysyny iteltä sen kysymyksen, että miten minä parhaalla tavalla autan, tuen ja luon sellaisia opiskelumahdollisuuksia oppilaille, että niistä vois kasvaa sellaisia ihmisiä, että ne selviytyy tulevaisuuden yhteiskunnasta ja elämästään paremmin*. Niin se on varmaan sen koko jutun se aivan keskeisin kysymys. (A, h)

Se, että koulu on oppilasta varten. *Että koulun olemisen oikeutus on siinä, että se pystyy antamaan oppilaille välineitä kohdata tulevaisuus mahdollisimman onnellisesti*. (D, h)

Oli lähtökohta mikä tahansa – opettajuus, työnilon löytyminen tai futurologis-pedagoginen näkökulma – kaikille prosesseille yhteistä oli opetus-opiskelu-oppimisprosessin merkityksellisyden löytyminen niin omalta kuin lastenkin kannalta.

Tässä luvussa tutkimuksessa mukana olleita pedagogisia muutosprosesseja on kuvattu yhdessä, yhtenä ilmiönä. Mutta kuten esimerkeistä käy ilmi, jokainen tapaus oli omaperäinen tavoitteiltaan, luonteeltaan ja toteutustavoiltaan. Esimerkit elävöittävät esitettyä mallia, ja niiden avulla pedagogisen muutosprosessin luonnetta pystyy ymmärtämään paremmin.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on pyritty pitämään mukana koko tutkimusprosessin ajan ja lähes jokaisessa tutkimusraportin luvussa. Tässä luvussa tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan kootusti Tynjälän (1991) kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta koskevan artikkelin pohjalta. Tynjälä esittelee Lincolnin ja Guban (1985) näkemyksiin pohjautuen perinteisestä tutkimuksesta poikkeavat luotettavuuskäsitteet vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. Näiden toteutumista tämän tutkimuksen osalta tarkastellaan seuraavissa kappaleissa.

Vastaavuus on Tynjälän (1991, 390) suomennos Lincolnin ja Guban käsitteestä "credibility", ja se tarkoittaa laadullisen tutkimuksen totuusarvon kriteeriä. Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita, ja nimenomaan todellisuuden konstruktioita eikä itse todellisuksia. Vastaavuutta pyrittiin tässä tutkimuksessa parantamaan ensinnäkin menetelmällisellä triangulaatiolla. Kirjoitelmat antoivat pohjatietoa muutosprosesseista, jonka perusteella haastattelut toteutettiin. Näiden menetelmien tuottamia aineistoja verrattiin keskenään, ja koska epäjohdonmukaisuuksia ei löytynyt, niitä päädyttiin tulkitsemaan yhdessä. Aineiston analysointiin vaikutti se, että haastattelut avarsivat kuvaa muutosprosesseista, jolloin kirjoitelmista aluksi tehtyjä luokitteluja oli täydennettävä haastattelujen analysoinnin jälkeen. Ymmärrys kunkin yksittäisen prosessin ominaispiirteistä ja niiden eroista muihin prosesseihin nähden siis kasvoi haastattelujen aikana. Opettajien luonteenpiirteet, heidän opettajuutensa ja siten myös prosessien luonteet tulivat paremmin esiin haastatteluissa kuin kasvottomissa kirjoituksissa: vaikka muutosprosessit olivat juonirakenteeltaan ja päällisin puolin hyvin samankaltaisia, niiden erityisyys ja jokaisen omaleimaisuus tuli esiin vastalitteroituja haastatteluja tarkasteltaessa. Tämä vahvistaa metodisen triangulaation toimivuutta tässä tutkimuksessa, kun tarkoituksena oli saavuttaa syvä ymmärrys pedagogista muutosprosesseista.

Toiseksi, vastaavuuteen kiinnitettiin erityistä huomiota pitämällä tutkimuspäiväkirjaa niin koko tutkimusprosessin ajan kuin myös haastattelujen yhteydessä. Päiväkirjaan merkittiin tutkimusprosessin aikana heränneet ajatukset, huomiot ja reaktiot. Tätä kautta pyrittiin syventämään ymmärrystä tutkimusaiheesta, ja se mahdollisti myös syntyneiden tulkintojen

tarkastelun jälkeenpäin. Vastaavuuden arvioimisen mahdollistamiseksi tutkimusaineiston käsittely ja analysointi pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tulosten esittelyssä luokkia kuvattiin ja tulkinnat perusteltiin esittämällä lainauksia kirjoitelmista ja haastattelusta. Koska tutkimushenkilöitä oli vähän, lainauksia pyrittiin käyttämään heiltä kaikilta mahdollisimman tasapuolisesti kattavan kuvan saamiseksi. Näillä keinoilla haluttiin varmistaa lukijan mahdollisuus luokkien ja tulkintojen pitävyyden tarkistamiseen.

Tulosten **siirrettävyys** (transferability) toiseen kontekstiin riippuu siitä, kuinka samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Koska tutkija tuntee vain tutkimusympäristön, vastuu tulosten siirrettävyydestä on myös tulosten hyödyntäjällä. (Tynjälä 1991, 390.) Eskolan ja Suorannan (1998, 68) mukaan ei ole mahdotonta kuvitella tilannetta, jossa huolellisesti kuvattu ja analysoitu toimintakulttuurin muutos kouluorganisaatiossa voisi muussa yhteydessä toimia lähtökohtana vastaavalle muutokselle. Toivottavaa tämän tutkimuksen kannalta on juuri kuvatun kaltainen tilanne, vaikka kyseessä onkin yksilötason muutos. Sen vuoksi tutkimuskohdetta sekä tutkimuksen toteutusta ja kulkua pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija saisi niistä selkeän kuvan ja siirrettävyys olisi täten mahdollista.

Tutkimustilanteen arviointi tarkoittaa, että tutkija ottaa huomioon ulkoiset, vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä sisäiset, tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Lincoln ja Guba (1985) käyttävät tästä nimeä "debendability". (Tynjälä 1991, 391.) Tutkimustilanteiden kulkua ja tutkimushenkilöitä on kuvattu tarkemmin luvussa 7.4. Tutkimushenkilöitä etsittäessä ajatuksena aluksi oli, että kaikki tutkittavat olisivat muodollisesti päteviä luokanopettajia, jotka edelleen toimisivat luokanopettajan ammatissa. Kun sain tietoa opettajista, jotka ovat pedagogisia muutoksia omassa työssään tehneet, kävi ilmi, että osa työskenteli aineistonkeruuaikaan muissa tehtävissä. Tämän ei katsottu kuitenkaan vaikuttavan varsinaisen tutkimuskohteen, muutosprosessin tulkintaan. Prosessien erilaisuus toi luonnollista, kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä, vaihtelua aineistoon.

Mielenkiinto tutkimusaihetta kohtaan tuli esiin opettajien lähettämistä sähköposteissa ennen ja jälkeen aineistonkeruun. Yhden tutkimushenkilön kirjoitusprosessin venähtämisessä ei ollut kyse siis mielenkiinnon vaan ajan puutteesta. Myös sairausloma vaikutti siihen, että sain kirjoitelman vasta viikkojen päästä ensimmäisestä palautuspäivämäärästä. Tämä vai-

kutti siihen, että aika kirjoitelmien palauttamisen ja haastattelun välillä venyi muiden osalta pitkäksi. Tutkimushenkilöitä olisikin ollut ehkä syytä pyytää lukemaan kirjoitelmansa juuri ennen haastattelua, sillä kävi ilmi, että he eivät muistaneet, mitä olivat kyseiseen kirjoitelmaan kirjoittaneet. Tämä johtui myös siitä, että he ovat työstäneet aihetta kirjoittamalla aikaisemminkin. Viime hetken lukeminen olisi saattanut syventää kirjoitelman tietoja vielä paremmin kuin se, että itse mainitsin haastattelun aikana joitakin lauseita, joihin halusin tarkennusta. Tällä olisi voinut estää sen, että haastateltavat mainitsivat uudestaan samoista asioista, joita he olivat jo kirjoittaneet. Pällekkäisyyksiä tuli kuitenkin melko vähän erilaisesta kysymyksenasettelusta ja syventämään pyrkivästä näkökulmasta johtuen. Näyttöä mahdollisista vääristymistä ja epäjohdonmukaisuuksista kirjoitelman ja haastattelun välillä ei löytynyt. Tämä varmistettiin haastattelutilanteessa kysymällä tutkittavalta kirjoittamisen ja haastattelun aikana heränneistä uusista ajatuksista. Kävi ilmi, että opettajat olivat käyneet omaa prosessiaan aikaisemmin niin perusteellisesti läpi, että ajallinen etäisyys ei ole tuonut enää uutta, vaan asiat ovat vain "kristallisoituneet", kuten yksi opettaja kuvasi. Tämä huomio paransi myös tutkimuksen vastaavuutta.

Tutkimustilanteista tutkimuspäiväkirjaan tekemäni merkinnät todistavat hyvän tunnelman puolesta. Opettajat vastailivat kysymyksiin monisanaisesti, mikä kertoo luottamuksen saavuttamisesta. Ensimmäisessä haastattelussa oli ehkä hieman kiire, kun opettajan täytyi jatkaa koulutyötä tiettyyn kellonaikaan. Se vaikutti ehkä enemmän minuun kuin haastateltavaan, ja koin, että perustelujen kysyminen jäi hieman puutteelliseksi. Toisaalta haastattelu oli ensimmäinen, ja saatoin myös siksi olla epävarmempi kuin lopussa haastatteluissa. Viimeinen haastattelu taas venähti hieman pitkäksi, ja lopussa itselleni tuli tiivistämisen tarve, jolloin oma keskittymiseni herpaantui. Haastattelujen loputtua tutkimushenkilöt saattoivat vielä mainita aiheen kiinnostavuudesta tai muusta pedagogiikkaan liittyvästä asiasta.

Tutkimuksen neutraalisuuden kriteeriksi Lincoln ja Guba (1985) ehdottavat Tynjälän (1991, 392) mukaan **vahvistettavuutta** (conformability), joka saavutetaan siinä vaiheessa, kun on varmistuttu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Vahvistettavuutta tarkastellaan tämän tutkimuksen osalta niin tutkijan kuin aineiston neutraalisuuden kannalta. Kuten luvussa 1 olen maininnut, kiinnostukseni tutkimusaiheeseen nousi kokemuksista, jotka saivat minut kyseenalaistamaan opetus- ja opiskelukulttuuria peruskoulussa. Muutos saattoi tuolloin olla jonkinlainen itseisarvo, mikä vaikutti asenteeseeni myös tutkimusaihet-

ta kohtaan. Tutkimusprosessin kuluessa kapinahenki kuitenkin laimeni ymmärryksen kasvassa: muutos ja kehitys on tavallista ja tärkeämpää onkin se, että työstä tekee itselle merkityksellistä. Nämä huomiot ovat vaikuttaneet aineiston tulkintaan. Myös teoreettisen tietämyksen kasvaminen vaikutti ensinnäkin aineiston keräämiseen ja toiseksi sen tulkintaan. Kokosin perusrungon teoreettisesta viitekehystä ennen aineistonkeruuvaihetta, ja katson tämän olleen onnistunut ratkaisu, koska tällöin pystyin tiedostamaan ilmiötä paremmin ja siten suuntaamaan kysymykset olennaiseen. Aineiston neutraalisuuden kannalta on olennaista myös se, että en tuntenut tutkittavia henkilöitä ennestään. Sain kuitenkin sen verran tietoa heidän toteuttamistaan muutoksista, että pystyin valitsemaan heidät tietyn kriteerein (ks. luku 6.4.1)

Tässä tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman avoimeen tutkimusvaiheiden esittelyyn ja valintojen perusteluun. Teoriataustan syntyminen ja teoreettisen viitekehysten suhde tutkimuskysymyksiin kirjoitettiin auki. Menetelmien valinta perusteltiin ja aineiston analyysi yritettiin tehdä näkyväksi ja johdonmukaiseksi. Lisäksi, jotta tutkimus ei olisi jäänyt selvityksen tasolle, tulokset pyrittiin jalostamaan päätelmiksi ja sitomaan ne kiinteästi teoreettiseen taustaan.

9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen päätarkoitus oli selvittää, millainen on luokanopettajan aktiivisesti toteuttama pedagoginen muutosprosessi. Erityisesti selvitettiin, millaisia vaiheita prosessi sisältää ja millainen on pedagogisen ajattelun luonne ja rooli prosessissa. Tavoitteena oli täten kuvailla ja saavuttaa syvälinen ymmärrys pedagogisesta muutosprosessista. Tutkimustehtävän ratkaisemiseksi analysoitiin tutkimushenkilöiden muutosprosesseja koskevia kirjoitelmia ja niiden pohjalta tehtyjä teemahaastatteluja.

Tutkimuksen päätuloksiksi saatiin kuvaukset pedagogisen muutosprosessin vaiheista ja opettajan pedagogisen ajattelun luonteesta ja roolista muutosprosessissa. Lisäksi prosessin kulkua mallinnettiin opettajan ajattelun ja toiminnan suhteen. Muutostoiminnasta erottui ajallisesti toisiaan seuraavat vaiheet: muutospäätöksen synty, toiminnan käynnistyminen, toimintavaihe ja toiminnan tulokset. Näissä vaiheissa opettajan ratkaisujen perusteet vaihtelivat intuitiivisista hyvin tiedostettuihin päätöksiin. Mitä tiedostetumpaa opettajan ajattelu oli, sitä vahvemmin se vaikutti toiminnan muuttamiseen. Ajattelun tietoisuuteen vaikutti niin yksilöllinen kuin yhteisöllinen reflektointi. Muutoksia pystyi tekemään intuitiiviseltakin pohjalta, mutta kun pedagoginen ymmärrys kasvoi, näkemykset muutostarpeista selkiytyivät ja toiminnan suunnitelmallisuus lisääntyi. Tiedostamisen lisääntyminen edisti täten koko muutosprosessia. Tutkimuksen tulokseksi saatu pedagogisen muutosprosessin avoin syklimalli havainnollistaa prosessin kulkua. Se muotoutui kolmen teoreettisessa viitekehyksessä esitetyn mallin pohjalta. Shaw'n ym. (luku 4.3.1), Ojasen (luku 4.3.2) ja Engeströmin (luku 4.5) mallit kuvaavat täysin eri asioista, mutta niiden ajatuksia yhdistelemällä oli mahdollista ymmärtää pedagogisen muutosprosessin kulkua.

Mallissa opettajan aktiivinen toiminta ja ajattelu kulkevat käsi kädessä prosessin eri vaiheissa. Kaikki mallin vaiheet ovat onnistuneen muutoksen kannalta oleellisia. Muutosta edeltää tarvetila, jossa opettaja kokee vanhat toimintatavat riittämättömiksi ja alkaa siten pohtia muutosta ensin ajattelun tasolla. Oman toiminnan ja ajattelun ristiriitojen analyysin myötä opettajalla alkaa hahmottua käsitys siitä, mitä olisi tehtävä ja miten tämän voisi toteuttaa käytännössä. Tässä valmisteluvaiheessa opettajan kypsyys ja tahto kehittyvät sille tasolle, että hän on valmis tekemään ratkaisuja käytännössä. Muutospäätöstä voidaan tarkastella myös opettajan päätöksenteko -mallin avulla, jonka Kansasen (1996, 46) on artik-

kelissaan esiteltyt. Muutospäätös voidaan tällöin nähdä kyseisen mallin ääriesimerkkinä, jossa opettajan päätöksenteon erityispiirteet korostuvat voimakkaasti ja jossa päätöksellä on hyvin näkyvät seuraukset. Päätöksen jälkeen, intuitiivisten kokeilujen ja niiden reflektoinnin kautta toiminta alkaa vakiintua uudelle tasolle. Tämä edellyttää, että opettajan ajattelu on kehittynyt perusteiltaan korkean tietoiselle tasolle.

Pedagogisen muutosprosessin tuloksena on muutos, mutta kysymykseksi jää, mikä prosessissa varsinaisesti muuttuu: toiminta, ajattelu, niiden sisältö vai laatu? Läpi koko tutkimuksen on puhuttu muutoksesta ja muutosprosessissa, koska ei ole otettu kantaa siihen, onko kyseinen muutos positiivista vai negatiivista. Kuten luvussa 7.3 on esitetty, prosessissa muuttui ensinnäkin ajattelun laatu ja tietoisuuden määrä. Tutkijat ovat esittäneet eriäviä mielipiteitä siitä, muuttuvatko opettajan ajattelu ja uskomukset ennen toiminnan muuttamista vai toiminnan lopputuloksena (ks. esim. Richardson & Placier 2001). Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli ensin mainittu näkemys. Tutkimustulokset puhuvat kuitenkin myös jälkimmäisen näkemyksen puolesta. Muutosprosessista saadun ymmärryksen myötä voidaan esittää, että opettajan itsensä – ilman ulkopuolista painostusta – aktiivisesti toteuttama muutos edellyttää muutosta opettajan ajattelussa ja uskomuksissa. Tämä on lähtökohta. Mutta opettajan ajattelu elää koko prosessin ajan, ja se myös muuttuu toiminnan lopputuloksena. Sitä mukaa kun opettajan tietoisuuden määrä lisääntyy, opettajan ajattelu kehittyy myös laadullisesti. Muutosprosessin merkityksellisyys onkin nähtävä opettajan henkilökohtaisen kehittymisen kautta. Opettajan ajattelun muuttuminen on siis toiminnan laadullisen muuttamisen edellytys mutta myös lopputulos.

Sen sijaan on mahdollista, että toiminnan sisältö muuttuu ilman opettajan ajattelun muutosta. Linnansaaren mukaan (1998, 195) tapaustutkimuksissa onkin oltava kriittisiä opetuksen muutoksen suhteen. Jos opetustyön muutokset eivät ole seurausta opettajien oppimiskäsitysten muutoksesta, saattaa kyse olla vain muoti-ilmiöstä, jolloin palataan helposti takaisin aiempiin käytäntöihin. Vaikka tässä tutkimuksessa ei opettajan ajattelua ole tarkasteltu ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten kautta, niiden muutoksen voidaan kuitenkin nähdä vaikuttaneen kussakin prosessissa. Opettajan ajattelun ja toiminnan ristiriita on syntynyt juuri näiden käsitysten muuttumisen kautta. Kuten teoriaosassa aluksi esitettiin, kantavana ajatuksena tutkimuksessa oli, että pedagoginen ajattelu johtaa pedagogiseen toimintaan ja pedagoginen muutosprosessi muotoutuu tämän suhteen kautta. Tulosten avulla voidaan

päätellä, että pedagoginen muutosprosessi muotoutuu nimenomaan pedagogisen ajattelun ja pedagogisen toiminnan suhteen häiriytymisestä. Tähän häiriöön vaikuttaneiden merkittävien kokemusten ja tapahtumien reflektointi on auttanut opettajaa löytämään ristiriidat sekä tunnistamaan syvään juurtuneiden uskomustensa alkuperät. Opettaja on näin tullut tietoiseksi toimintansa taustalla vaikuttavasta käyttöteoriastaan, mikä on Argyriksen ja Schönin (1978), Ojasen (2000) sekä Ostermanin ja Kottkampin (2004) mukaan ehdoton muutoksen edellytys. Kyse ei siis ole ollut näennäisestä muutoksesta tai vallalla olevan kielen oppimisesta, vaan todellisista syvätason uskomusten ja käytännön muuttumisesta ja muuttamisesta. Muutos on siten tapahtunut opettajien käyttöteorioissa eikä vain heidän kannatetuissa teorioissa. Tämän vuoksi prosesseista on tullut näkyviä, merkityksellisiä ja niillä on ollut hyvin laaja-alaista vaikutusta.

Se, että tyytymättömyys omiin toimintatapoihin tai toimintaympäristöön on johtanut niiden muuttamiseen, tarkoittaa sitä, että kyseinen opettaja on ottanut työnsä ja pedagogiset tavoitteensa vakavasti. Vai mitä merkitsisi se, että vuosi vuodelta opettaja jatkaisi työtään epämielikkäissä olosuhteissa ja opetukseensa tyytymättömänä (ks. Laursen 2006, 80)? Tällaiset opettajat, jotka näkevät työnsä ja ammattinsa muutoksen välineenä kohti parempia oppimisen ja kasvun mahdollisuuksia, ovat emansipatorisia, kriittisiä ammattilaisia (Niemi 1995, 34). Tähän yltää Niemen mukaan vain harva opettaja. Tutkimustulosten perusteella voitaisiin kuitenkin väittää, että käsillä olevaan tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kehittyneet työssään emansipatoriselle tasolle. Opettajan ammatillinen kehittyminen on ollut toisaalta yksi muutosta laukaiseva tekijä, mutta toisaalta merkityksellisempi kehitys on tapahtunut vasta prosessin tuloksena, jolloin opettajan ammatillinen kehittyminen on avautunut aivan uusille urille. Opettajan kehittyminen ei ollut tämän tutkimuksen varsinainen tutkimuskohde, ja siksi aluksi hämmästyttä herättikin tutkimushenkilö B:n vastaussähköposti osallistumistiedusteluun, jossa hän totesi: "Olet valinnut melkoisen haastavan aiheen, hienoa! Tässä ollaan aikalailla opettajuuden ja sen kehittämisen ytimessä." Mutta mitä pidemmälle tutkimus eteni, sitä vahvemaksi kasvoi ymmärrys siitä, että pedagogisessa muutosprosessissa on todella kysymys myös opettajuuden kehitymisestä. Näkökulma opettajuuteen tai opettajan ammatilliseen kehittymiseen on tässä tutkimuksessa kuitenkin hyvin erilainen kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että ammatillinen kehittyminen tulee opettajalle erityisen merkitykselliseksi pedagogisten muutosprosessien kautta, mutta tämän yleistämisessä täytyy olla varo-

vainen.

Hämmennystä tutkimuksen teossa ja aineiston analyysissä synnyttivät havainnot siitä, että prosessit olivat yksityiskohdiltaan hyvin erilaisia. Kuitenkin niiden takaa oli löydettävissä linja, jonka mukaan muutosprosessia lopulta myös mallinnettiin. Erityiseksi ongelmakohdaksi muodostui näkemysten ja suunnitelman selkiytymisen vaihe. Teoreettisesta taustasta saatu tieto oli ristiriitaista tämän vaiheen osalta. Shaw'n ja hänen tutkijakollegoidensa (1991) käsitysten mukaan opetuksen muuttumisen ehtona on, että opettajalla pitää olla näkemys opetuksesta ja oppimisesta sekä suunnitelma tämän muutoksen toteuttamiseksi (Pehkonen 1994a, 61–62). Tämä on ristiriidassa esimerkiksi Fullanin (1994) näkemyksen kanssa, jonka mukaan suunnittelun pitäisi tapahtua vasta muutoksen jälkeen. Tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että opettajan näkemys ja tarkemmat suunnitelmat selkiytyivät vasta toiminnan käynnistyttyä. Engeström (2004, 64) esittääkin, että merkittävät toimintatapamuutokset eivät ole suoraviivaista seurausta rationaalisesta suunnittelusta ja johdonmukaisesta päätöksenteosta. Jos muutos yritetään puristaa valmiiksi suunniteltuun kaavaan, se kuivuu usein retoriikaksi ja pintakorjailuksi.

Yksityiskohtien erilaisuus tuli esiin myös prosessien luonteissa. Engeströmin (2004, 64) mukaan syvälle vaikuttavat toimintatapamuutokset ovat tiettyssä määrin kaoottisia. Voidaanko siis ajatella, että merkityksellisyys syntyy kaaoksesta? Edellä (luku 7.1.2) kuvattiin kahden prosessin kaoottisia alkujia, mutta riippumatta siitä, onko prosessi käynnistynyt kaaoksen kautta vai hitaasti kiiruhtaen, prosessin merkityksellisyyteen alun luonne ei ole vaikuttanut. Voidaankin ymmärtää, että prosessit ovat itsessään olleet kaoottisia: opettajan on täytynyt tasapainoilla epävarmuuden ja varmuuden sekä sisäisen kaaoksen ja järjestyksen kanssa. Tämä on tehnyt prosesseista haastavia, mutta myös antoisia ja vaikuttavia.

Opetuksen muuttaminen ei ole helppoa mutta ei myöskään mahdotonta. Tutkimus osoittaa siten vääräksi väitteen, että kaikki vain puhuvat, mutta kukaan ei tee asialle mitään. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla muutoksen aloittamisesta on kulunut jo vuosia, ja siksi tutkimuksen aikana heräsikin ajoittain mietteitä, että tämänkaltaiset opetuksen uudistukset ovat nykyään aivan yleisiä. Mitä uutta tämä tutkimus tämän suhteen siis tarjoaa? On mahdollista, että moni muutos ja uudistus on tapahtunut kuitenkin vain opetuksen pinnatasolla. Konstruktivismiin kieli on jo niin syvään juurtunut, että se vaikuttaa varmasti

myös näennäistasoja syvemmillä, mutta kuitenkin omat koulukokemukset ja vahva traditio pitää opetuksen edelleen hyvin opettajakeskeisenä. Opettajan roolia muutoksen toteuttajana ei ole korostettu syyttä. Vastaavaa tutkimusta ei Suomessa kuitenkaan ole ennen toteutettu, ja siksi tämä tutkimus antaa uutta hyödyllistä tietoa onnistuneesta muutoksesta, jonka luokanopettajat ovat itse omasta aloitteestaan pystyneet luokassaan toteuttamaan. Vaikka tämän tutkimuksen päätehtävänä oli vain kuvata muutosprosessia, se antaa kuitenkin tietoa myös muutosprosessin hallinnasta. Siten tutkimuksen suurin anti on kannustaa opettajia kohtaamaan muutosta, rohkaista ajattelemaan, kyseenalaistamaan ja kritisoimaan omia ja vallitsevia opetuskäytänteitä sekä kokeilemaan uusia ajatuksiaan käytännössä.

Tutkimuksella on annettavaa myös opettajankoulutukseen. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että koulutuksesta, ja nimenomaan täydennyskoulutuksesta saadun teoreettisen tiedon tuki on ollut merkittävää muutosprosessien edistymisen kannalta. Tieteellisyys ohjaa tiedostamaan ja kyseenalaistamaan. Ellei tieteellisyyden ja ammatillisuuden integraatiossa onnistuta, syntyy teorian ja käytännön maailma. (Luukkainen 2000, 128.) Teoreettisen tiedon hyödyntäminen tulee ajankohtaiseksi varsinkin opettajien täydennyskoulutuksessa. Meriläisen (2002, 244, 274) mukaan täydennyskoulutus pitäisikin perustua luokanopettajan henkilökohtaisiin tarpeisiin ja vapaaehtoisuuteen ja sen pitäisi olla tarkoituksenmukaisesti toteutettua. Tämän tutkimuksen perusteella olisi tärkeää, että koulutus olisi oikein ajoitettu opettajien muutostarpeiden kanssa, jolloin opettaja saisi oikea-aikaista tukea muutokseen ja pystyisi näin viemään muutosta omassa luokassaan eteenpäin.

Tutkimuskohteen harvinaisuus rajoitti tutkittavat neljään opettajaan ja heidän muutosprosesseihinsa. Tämä asetti luonnollisesti tiettyjä reunaehtoja tulosten tarkasteluun ja etenkin niiden yleistettävyyteen. Tutkimuksen tulokset ovatkin suuntaa antavia kuvauksia, joissa neljän pedagogisen muutosprosessin piirteitä on pyritty yhdistämään synteetiksi. Jotta prosesseja voi ymmärtää kokonaisuutena, täytyy ensin ymmärtää niiden erityispiirteitä. Tässä avuksi oli se, että tutkimuksen tekoon käytettiin riittävästi aikaa. Myös tutkimuspäiväkirjan teko koettiin hyödylliseksi, sillä siihen pitkin tutkimusprosessia kirjoitettuihin tulkintoihin pystyi palaamaan loppuvaiheessa.

Muutosprosessin ymmärtämisen kannalta käytetyt tutkimusmenetelmät osoittautuivat erityisen sopiviksi. Huomionarvoista niissä oli se, että yksinään kirjoitelma tai haastattelu ei

olisi tarjonnut yhtä kattavaa kuvaa muutosprosesseista. Kirjoitelmista saatu ymmärrys oli hyvin paljon pelkistetympi, ja vasta haastattelu antoi mahdollisuuden, ei kuitenkaan ilman kirjoitelman pohjustamaa tietoa, tulkita prosesseja syvällisemmin. Pelkät kirjoitelmat antoivat yhtenäisemmän kuvan eri prosessien kesken, mutta haastattelu hajotti tätä kuvaa. Siten prosessien yhteisen punaisen langan löytäminen muodostui haastavaksi tehtäväksi. Ongelmalliseksi tutkimuksen teossa osoittautui myös analyysivaihe. Kirjoitelmissa ja haastatteluissa mainittuja ilmauksia oli ajoittain hankala luokitella, koska teoreettinen tausta tarjosi niin moninaisia luokitteluperusteita. Koska nimenomaisesta aiheesta ei löytynyt aikaisempia tutkimuksia, luokittelu saattoi paikoin pirstaloitua ja kantavaa ideaa oli tällöin vaikea löytää. Kokonaisuudessaan aineisto tarjoaisi kuitenkin mahdollisuudet laajempaanakin analyysiin.

Jatkotutkimusaiheita virisi pitkin tutkimusprosessia. Koska tutkittavien prosessien käynnistymisestä on kulunut jo parikymmentä vuotta, olisi tarpeen tutkia myös uudempia muutos- ja kehitysprosesseja. Vaikka ajallinen etäisyys oli tämän tutkimuksen yksi näkökulma, uudempia prosesseja olisi kiinnostavaa tutkia esimerkiksi niiden erityispiirteiden kannalta. Opettajat mainitsivat haastatteluissa, että nykyään muutoksen toteuttaminen olisi luultavasti helpompaa esimerkiksi muutosvastarinnan suhteen. On totta, että kyseiset opettajat olivat aikaansa edellä valtakunnallisen opetussuunnitelmakehityksen suhteen, mutta voi kysyä, onko muutos nykyään siltikään helpompaa. Samat ehdot opetuksen muuttaminen kuitenkin edellyttää. Ja vaatiiko opetus nykyään edes muuttamista, kun Pisa-tutkimukset ylistävät Suomen koululaitosta? Opettajan henkilökohtaiset muutostarpeet ovat kuitenkin yhtä ajankohtaisia niin nyt kuin parikymmentä vuotta sitten. Esimerkiksi opettajien tiimityö on yleistynyt, mutta tiimeissäkin on aina yksilöitä, joiden kehityksestä tiimin kehitys ja siten opetuksen kehitys on riippuvainen.

Täysin eri näkökulma muutokseen olisi oppilaiden kokemukset muuttuneista käytännöistä. Tämä aihe tuli erityisen mielenkiintoiseksi, kun tapasin sattumalta tutkimuksen teon loppuvaiheessa entisen opiskelijatuttuni, ja kävi ilmi, että hän on ollut yhden tässä tutkimuksessa olleen tutkimushenkilön luokalla ala-asteiässä. Tästä heräsikin ajatus tutkia prosesseja oppilaiden kannalta, ja vaikkapa vasta aikuisiän saavutettuaan, kuten esimerkiksi millaisena he ovat nähneet ja kokeneet muuttuneet toimintatavat ja mikä merkitys tämänkaltaisella opiskelulla on heille ollut?

Tässä tutkimuksessa ei eritelty sitä, mitä uudet toimintatavat ovat olleet ja mitä uusia asioita opetustapahtumaan on sisällynyt. Tutkimuksen aineisto olisi antanut siihen kyllä mahdollisuuden. Erityisesti, muutosprosessia voisi tutkia didaktisen suhteen kehittymisen näkökulmasta tai siitä, miten vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä kehittyy prosessin aikana. Lisäksi, koska opettajan ammatti nähdään yhä enenevässä määrin kriittisen teorian valossa yhteiskunnallisena vaikuttajana, olisi ajankohtaista selvittää opettajan muutosprosessia myös tästä näkökulmasta.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Angelides, P. 2001. The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 14 (3), 429–442.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1978. *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. 1999. *On organizational learning*. Second edition. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. & Yamagishi, L. 1992. Collaborative autobiography and the teacher's voice. Teoksessa I. F. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 51–98.
- Calderhead, J. 1998. The development of knowledge Structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press, 51–64.
- Calderhead, J. 2001. International Experiences of Teaching Reform. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. 4. painos. Washington: American Educational Research Association, 777–800.
- Carter, K. & Gonzales, L. 1993. Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education* 44, 223–232.
- Chin, R. & Benne, K. D. 1970. General strategies for effecting changes in human systems. Teoksessa W. G. Bennis, K. D. Benne & R. Chin. (toim.) *The planning of change*. 2. painos. London: Holt, Rinehart & Winston, 32–59.
- Clandinin, D. J. 1986. *Classroom practice. Teacher images in action*. Philadelphia, Pa: Falmer Press.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. 1986. Teachers' Thought Processes. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York: McMillan, 255–296.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. *Research Methods in Education*. 3. painos. London: Routledge.
- Connelly, M. F. & Clandinin, D. J. 1985. Personal practical knowledge and the modes of knowing. Relevance for teaching and learning. Teoksessa E. Eisner (toim.) *Learning and teaching the ways of knowing*. Eightyfourth yearbook of the national society for the study of education. Part II. Chicago: University of Chicago, 174–198.
- Cuban, L. 1988. Constancy and Change in Schools (1880s to the Present). Teoksessa P. W. Jackson (toim.) *Contributing to Educational Change. Perspectives on Research and Practice*. Berkeley, CA: McCutchan, 85–105.
- Denzin, N. K. 2001. *Interpretive interactionism*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry* 11, 43–71.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.

- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2000. Constancy and Change in Finnish Classrooms through one Teacher's Eyes. Paper presented at European Conference on Educational Research. The European Educational Research Association. Edinburgh, Scotland 20–23.9. 2000. Viitattu 8.12.2005.
<http://www oulu.fi/ktk/life/Julkaisut/tekstit/ecer00ee.htm>
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Whose reform? Teachers' voices from silence. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylä: SoPhi, 177–195.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. Tapio Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Goodson, I. F. 1992a. Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) Studying teachers' lives. London: Routledge, 1–17.
- Goodson, I. F. 1992b. Studying teachers' lives: Problems and possibilities. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) Studying teachers' lives. London: Routledge, 234–249.
- Griffiths, M. & Tann, S. 1992. Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. Journal of Education for Teaching 18 (1), 69–84.
- Haggarty, L. 1995. The Use of Content Analysis to Explore Conversations between School Teacher Mentors and Student Teachers. British Educational Journal 21 (2), 183–197.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, A. & Manning, S. 2001. Learning to change. Teaching beyond subjects and standards. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heikkilä, J. & Aho, S. 1995. (toim.) Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:48.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus. Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Heikkinen, H. L. T. 2005. Leena Syrjälä: Kertomukset ikkuna opettajan elämään. Sarjassa Miten on? Osa 4. Opettaja nro 47, 32–33.
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 249.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–150.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–51.

- Kansanen, P. 1999. Teaching as Teaching-Studying-Learning Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43 (1), 81–89.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K. Meri, M. Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. New York: Peter Lang Publishing.
- Kelchtermans, G. & Vanderberghe, R. 1994. Teachers' professionals development: a biographical perspective. *Journal of curriculum studies* 26 (1), 45–62.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino: Tampere, 139–165.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. & Ishler, M. 1988. Dynamics of Effective Teaching. New York: Longman.
- Knowles, J. G. 1992. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. Illustrations from case studies. Teoksessa I. F. Goodson (toim.) Studying teachers' lives. London: Routledge, 99–152.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66–89.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus Mutalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista. Keskustelualoitteita N:o 15. Joensuun yliopisto.
- Koskenniemi, E. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. 4. tarkistettu painos. Helsinki: Otava.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja, 20.
- Kovero, C. 1999. Muutos ja oppiminen työterveyshuollossa. *Aikuiskasvatus* 4/99, 352–357. Viitattu 24.1.2006.
<http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/19/4/muutosja.pdf>
- Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Lampert, M. 1985. How do teachers manage to teach: Perspectives on problem in practice. *Harvard educational review* 55, 178–194.
- Lattu, M. 2003. The School from the Teachers' Perspective. The Teaching Space of Eleven Change-oriented Teachers. Helsinki: Department of Teacher Education. Research reports 246.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. K. Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.
- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.
- Louden, W. & Wallace, J. 1994. Knowing and teaching science: the constructivist paradox. *International journal of science education* 16 (6), 649–657.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Meri, M. 2000. Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–190.

- Meriläinen, M. 2002. Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY, 244–280.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämistä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986–1991. Helsinki: Gaudeamus.
- Moallem, M. & Earle, R. S. 1998. Instructional design models and teachers thinking: Towards a new conceptual model for research and development. *Educational technology* 38 (2) (March–April), 5–22.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen sisäisenä ja ulkoisena prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Ojanen, S. 1996. Reflektio, muutuhulluus vaiko kasvatuksen kulmakivi. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–62.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmeniakustannus.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. 2004. Reflective practice for educators. Professional development to improve student learning. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja, 36.
- Pehkonen, E. 1992. Opettajien uskomuksista matematiikasta ja sen opettamisesta. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposium Helsingissä 7.2.1992. Juhlakirja Lyyli Virtasen merkkipäivän johdosta 10.2.1992. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 100, 277–286.
- Pehkonen, E. 1994a. Opettajien matemaattisten uskomusten muuttumisesta. Teoksessa H. Silfverberg & K. Seinelä. Ainedidaktiikan teorian ja käytännön kohtaaminen. Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät 24.–25.9.1993. Tampereen yliopisto, 59–66.
- Pehkonen, E. 1994b. Opettajien käsitykset ja matematiikan opetuksen muuttuminen. *Kasvatus* 25 (4), 395–403.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Pickle, J. 1985. Toward teacher maturity. *Journal of Teacher Education* 36(4), 55–59.
- Richardson, V. 1990. Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational researcher* 19 (7), 10–18.
- Richardson, V. & Placier, P. 2001. Teacher Change. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of Research on Teaching. 4. painos. Washington: American Educational Research Association, 905–947.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen

- yliopiston Hämeenlinna opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 2000a. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2000b. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Artikkelisarjassa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 64–71.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämishankkeen valossa. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 119. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin & Göös.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatioissa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.
- Senge, P. M. 1990. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday currency.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. 1985. *Teacher careers. Crises and continuities.* Lewes: Falmer Press.
- Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen.* 2. painos. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1997. Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio.* Tampere: Gaudeamus, 66–76.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–135.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 52.*
- Silverman, D. 2001. Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 821–834.
- Smith, L. M., Kleine, P., Prunty, J.J. & Dwyer, D. 1992. School improvement and educational personality. Stages, types, traits or processes? Teoksessa I.F. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives.* London: Routledge, 153–166.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 137–150.
- Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät.* Jyväskylä: PS-kustannus, 179–200.
- Tobin, K. 1993. Referents for making sense of science teaching. *International Journal of Science Education* 15 (3), 241–254.
- Tornberg, A. 1994. Opettajan ajattelun tutkimuksesta. *Kasvatus* 25 (1), 20–29.
- Tripp, D. 1994. Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative studies in education* 7 (1), 65–76.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1990. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Wood, T., Cobb, P. & Yackel, E. 1991. Change in teaching mathematics: a case study.

American educational Research Journal 28 (3), 587–616.

Woods, P. 1993a. Critical events in education. *British Journal of Sociology of Education* 14 (4), 335–371.

Woods, P. 1993b. *Critical events in teaching and learning*. London: Falmer Press.

LIITTEET

Liite 1. Kirjoitelmaohjeet

KIRJOITELMA AJATTELUN JA TOIMINTAKÄYTÄNTEIDEN MUUTOKSESTA

Kirjoita lyhyt kirjoitelma henkilökohtaisesta ajattelun ja toimintakäytänteiden muutosprosessistasi. Kirjoita lyhyesti niistä kokemuksista, tapahtumista, asioista ja ajatuksistasi, jotka ovat vaikuttaneet tähän prosessiin

- ennen (esim. Millaista opetus oli ennen?)
- muutoksen alkuvaiheessa (Miten muutosprosessi alkoi?)
- muutoksen aikana (Mitä prosessin aikana tapahtui?)
- nyt (Mistä muutoksen näkee / näki?)

Mieti ja kuvaile erityisesti sitä hetkeä, tapahtumaa tai ajanjaksoa, jolla oli ratkaiseva merkitys muutoksen alkuun panemiseen. Miten tämä tapahtuma vaikutti ajatteluusi tai ajattelusi muutokseen?

Voit kirjoittaa konkreettisista tapahtumista, jotka ovat vaikuttaneet prosessin eri vaiheissa ajatteluusi ja toimintaasi. Kirjoita myös muutoksen kannalta ongelmallisista ja etenkin muutosta edistävästä tekijöistä. Perustele myös, miksi pidit muutosta tärkeänä.

Kirjoita se, mitä koet muutosprosessisi kannalta merkitykselliseksi (max. 6 sivua).

Voit käyttää jo valmiita kirjoituksiasi apuna. Jos niiden jälkeen tai nyt kirjoittamisen aikana herää uusia tulkintoja, kirjoita myös niistä. Pyydän lähettämään kirjoitelman kahden viikon kuluessa osoitteeseen katriina.karppila@helsinki.fi

Kirjoittamisen iloa!

Liite 2. Teemahaastattelurunko

I Taustatiedot: koulutus, uran pituus ja kulku (vuosilukuina)

II Päätös muutoksesta – Ajattelun häiriö, häiriön syyt, kehittämisajatukset

1. Milloin päätös muotoutui? Miten? Miksi?
2. Mitkä a) oivallukset b) kokemukset c) muut tapahtumat erityisesti vaikuttivat päätökseen?
3. Mitä toiminnan aloittaminen vaati a) opettajalta b) oppilailta?
4. Miksi uskoit, että muutos oli tarpeen?
5. Jouduitko perustelemaan ratkaisiasi? Kenelle? Miten?
6. Mitä tunteita aloitusvaihe herätti? Mitä ajatuksia?

III Muutostoiminta – Prosessin aikainen ajattelu

1. Mitä tavoitteita? Miksi? Miten muuttuivat?
2. Millaista opetusta?
3. Millaista opiskelua?
4. Millaista oppimista?
5. Miten arvioit oppilaiden oppimista? Miten se erosi edellisestä?
6. Miten kuvaisit toiminnan erityisyyttä aikaisempaan verrattuna?
7. Mitä toiminta erityisesti vaati a) opettajalta b) oppilailta?
8. Mitkä tekijät edistivät muutosprosessia?
9. Mitä vaikeuksia esiintyi a) opetustyyllissä b) opiskelumenetelmissä c) oppimisessa?
10. Miten pääsit vaikeuksien yli?
11. Mitä tunteita? Mitä ajatuksia?

IV Saavutettu muutos ja prosessin ominaisuudet – Ajatukset prosessin jälkeen

1. Miten toiminta päättyi / jatkui? Millaista se on nyt? Miksi?
2. Millainen prosessin kulku oli? Kehitystä ja koko ajan eteenpäin menoa?
3. Mikä muuttui? (ajattelu? toiminta? laatu? sisältö?)
4. Mitä prosessi vaati opettajalta? (Miten prosessia voi hallita?)
5. Mikä merkitys prosessille oli a) omalla toiminnalla b) pedagogisella ajattelulla?
6. Mikä urheilulaji?
7. Muutosprosessin punainen lanka?

8. Mitä tekisit toisin?

V Prosessin merkitys

1. Mikä merkitys muutoksella oli a) itsellesi b) oppilaillesi?
2. Miksi kirjoitit artikkelin (kirjaan / lehteen) omasta muutosprosessistasi?
3. Miten se vaikutti käsityksiisi prosessista?
4. Miten tätä tutkimusta varten tehty kirjoitelma vaikutti käsityksiisi muutoksesta?
5. Mitä ajattelisit ulkopuolisena tästä prosessista?
6. Käsitys muutosprosessien ja opetuksen kehittämisen yleisyydestä nykyään?
7. Muuta kommentoitavaa?

Apukysymyksiä:

Miksi?

Miten päädyit tähän?

Millä perusteella?

Miksi uskoit/uskot noin?

Millä perusteella uskoit/uskot noin?

Mistä tiesit/tiedät tuon?

Liite 3. Opettajien kuvauksia toiminnan erityispiirteistä

Tavoitteet ja suunnittelu

Heti alusta ryhdyttiin suunnittelemaan itse opetusta, ja sai tehdä itselleen viikkotavoitteita ja sai miettiä mitä opiskellaan ja miten opiskellaan ja niitä opetussuunnitelman sisältöjä tarkasteltiin ja sieltä haettiin tarkennusta. (A, h)

Työparina toimiminen toi tavoitteellisen suunnittelun ja toiminnan arvioinnin luonnolliseksi työkaluksi. Veimme mahdollisimman pitkälle toimintaan ajatuksen, että opettajan ei ole tarvitse olla toiminnan keskiössä jatkuvasti, sen sijaan olimme enemmän toiminnan suunnittelijoita. Suunnittelimme lukuvuoden sisällön tavoitteineen ja sitten jokaisen viikon erikseen. Työn suunnittelu kokonaisuuksina, eikä yksittäisinä tunteina on ollut palkitsevaa. (B, k)

Ja tota sit me ruvettiin aamuisin aina suunnittelemaan sitä päivää, eli mä kerroin, mitkä se päivän tavoitteet, mitä nyt pitäis oppia. Ja aamulla käytiin läpi se päivän runko - - . (C, h)

Mä meen pikkusen taaksepäin, et alukshan se oli sitä, että mä kerroin oppilaille et voidaan tehdä näitä ja näitä juttuja, et ”eiks oo kiva juttu” ”joo”. Ja sitten, että integroi niin ku opettaja integroi opettaja teki tavallaan tällasia menetelmällisiä juttuja, joista on kivaa, ja oppikirjoista luovuttiin ja hankittiin tietoa jostain muualta, mutta niistä mitä opettaja määräs. Mutta siinä meni vähän aikaa ennen kuin, tän kautta ymmärs, että se ei riitä, että opettaja määrittelee sitä... että menetelmät oisivat se juttu, vaan juttu on se, että oppilas tulee itse mukaan siihen suunnitteluun. (D, h)

Opetus

Et se on... en enää puhuiskaan opetuksesta perinteisessä mielessä vaan opetus onkin tämmöstä oppilaan opiskeluympäristön organisointia niin että hänen opiskeluprosessinsa mahdollistuu joidenkin tiettyjen tavoitteiden suhteen ja sen seurauksena voi syntyä laadukas opiskeluprosessi ja sen seurauksena laadukasta oppimista. (A, h)

Ja mä aattelin et opettaminen on enemmänkin sitä et organisoii niitä tilanteita, joissa oppilaat voi oppia. Et kyl se näkyy siä luokassa niin et mä oon pääsääntöisesti hiljaa tunneilla. (B, h)

Ja sit mä otin vaan sen ryhmän, ja opetin niille, jotka tarvitsivat sitä opetusta. Jos kolme neljäosaa osaa sen asian, niin miksi niitten ois pitäny kuunnella niitä tehtäviä tai opetusta, jolloin muut sai tehdä muita asioita, ja sit sille ryhmälle mä opetin sitä asiaa. Ja keräsin niille sit niitä harjoituksia. (C, h)

Jos muutosjanoja etsii, tapahtui seuraavia muutoksia:

- Oppiainejakoisesta kokonaisvaltaiseen
- Sisällöstä tavoitteiden kautta taitoihin
- Opettamisesta oppimiseen ja oppimaan oppimiseen (D, k)

Opiskelu

Ja sitten siihen kytkeyty kriittisyyttä, useiden tiedonlähteiden käyttöä, kriittistä tiedonlähteiden käyttöä. Ja aina kun tutkittiin asioita ja ilmiöitä, ne lähteistettiin, että voidaan arvioida lähteen totuusarvoa. (A, h)

Mä kuvittelen, et se oppimishalu säilyy sillä, et saa oppia eri tavoilla, jo sillä et se on järjestetty, et jos joku haluaa maata lattialla ja kirjoittaa, niin se voi tehdä sen. (B, h)

Ja musta siinä on koko tän motivaation semmosia ytimiä, et löytää niin kun, eriyttää sitä opetusta sillä tavalla, että opettaa lapsetkin siihen, että ei kaikilla ole samoja läksyjä. Et sun täytyy harjoitella kaunokirjoitusta, koska sä et osaa sitä vielä. Mut semmonen, joka osaa, ei tarte tehdä sitä harjoitusta vaan sillä on toisenlaisia juttuja. Et lapsillekin tulee se, et mä harjoittelen sitä, et mä opin sen eikä siks että tää nyt vaan on tehtävä. (C, h)

Joo, toinen oli sit et aikataulut oli erilaisia, ei ollu oppiaineita, tuntijakoo mä en noudattanut ollenkaan sillä tavalla, koska mä näin, että oppiminen sisältää koko ajan aika paljon vaikka mitä. (D, h)

Oppiminen

Ja silloin siinä tultiin siihen tilanteeseen, et siellä ei voi tutkia enää semmosta pientä näennäisongelmaa mekaanisesti vaan niistä asioista tuli ihan oikeesti merkityksellisiä oppimistapahtumia, laajoja ja haasteellisia, ja se mahdollisti sen, että ne lahjakkaimmat oppilaat tietyissä asioissa pääsi aivan huikeisiin suorituksiin, koska se toimin ihan oikeesti semmonsena haasteellisena juttuna. (A, h)

Oppilaat oli jo sen takia vähän ylpeitä, et ne oli semmosessa vähän erikoisessa luokassa. Jolloin ne oli motivoituneita, ja oppimistulokset oli tosi hyviä, totta kai, jos niistä oli kivaa koulussa. (D, h)

Arviointi

Ja sit siinä on sellanen arviointijuttu, et me tehään aika paljon itsearviointia, tavoitteita et syntyis realistinen kuva itsestä, mis mä oon hyvä ja mis mä en oo niin hyvä (B, h)

Ja iltapäivällä ennen kuin lähdettiin kotiin, oli aina ryhmäkokoukset, joissa mietittiin tällasia, miten päivä on sujunu, mikä siinä oli hyvää ja mitä pitäis tehdä huomenna paremmin ja päästiinkö niihin tavoitteisiin jne. (C, h)

Mut hyvin nopeesti, kun hahmotin tän tehtäväorientoituneisuus, tavoiteorientoituneisuus ja että sen oppilaan rooli on tärkeä, niin tietysti kävin aika nopeasti pohtimaan myöskin sitä, että minkä takia opettaja arvostelee... vain pelkästään arvostelee sellaista ihmistä, joka itse on kuitenkin päättämässä omista toimista ja joka vois arvioida myöskin itseensä. Hyvin nopeesti tuli se itsearviointi mukaan. Sitä ennen ikään kuin, wauu, uutena juttuna sanallisesti opettaja arvosteli tai arvioi. (D, h)

Opiskeluympäristö

Tällainen toiminta edellytti myös luokkahuoneen muuttamisen aivan uudelleenlaiseksi fyysisesti opiskeluympäristöksi. Normaalivarusteiseen luokkahuoneeseen mahtui noin 20 pultetin lisäksi kirjahylly, sohvakalusto, tietokone, akvaario ja opettajan ohjauspiste. (A, k)

Poistin verhot ja pidin ovet auki. (B, h)

Ja kyllähän mä muistan kerrankin, kun terveydenhoitaja tuli hakemaan - - niin se jäi siihen ovelle seisomaan suu auki, kun siellä tosiaan, yks isä kantaa lasten kanssa nojatuolia sinne luokkaan ja jotkut vaihtaa multia kukkiin ja jossain nurkassa tehtiin jotain muuta ja kolmannessa taas jotain muuta eli ryhmät eteni sen oman oppimissuunnitelman mukaan. Ja tottakai tämmösessä työskentelyssä kuuluu ääniä ihan eri tavalla kuin jos on hiljainen luokka. (C, h)

Opettajan ja oppilaiden rooli

Et jos on vaikka oppilaitten ryhmän välisiä riitoja, niin voi olla etten mä puutu niihinkään heti, et yleensä aika kauan kattelen sellasta, yritän kannustaa et ne itse keksii ratkaisut. (B, h)

Ja se opettaja semmosena koko tilanteen johtajana, se ajatus poistui sitten. (C, h)

- Opettajavaltaisesta oppilaan roolin korostamiseen
- Opettajan vastuusta oppilaan vastuuntunnon kehittymisen tukemiseen (D, k)

Ja se tarkoittaa sit sitä, et se miten se on heti siellä eronnu on se, että oppilaat on ollu mukana päättämässä, mitä tehdään. Eli vähän demokraattiseen suuntaan. Mut kuitenkin, että ei mihin tahansa. Et mä koitan kuitenkin... pyrin noudattamaan opetussuunnitelmaa, siinä määrin kuin opetussuunnitelma on järkevä. (D, h)